



# Citoyenneté, Laïcité, Diversité : l'école et la transmission des principes républicains

Elodie Roebroek Arnold

## ► To cite this version:

Elodie Roebroek Arnold. Citoyenneté, Laïcité, Diversité : l'école et la transmission des principes républicains. Psychologie. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2015. Français. NNT : 2015CLF20012 . tel-01299531

**HAL Id: tel-01299531**

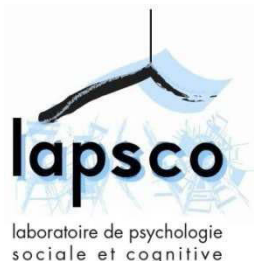
**<https://theses.hal.science/tel-01299531>**

Submitted on 7 Apr 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Clermont Université – Université Blaise Pascal  
U.F.R. Psychologie, Sciences Sociales et Sciences de l'Éducation  
Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive (LAPSCO) – CNRS, UMR 6024  
École Doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sociales



---

# **Citoyenneté, Laïcité, Diversité: L'école et la transmission des principes républicains**

---

**Thèse de Doctorat présentée par Elodie ROEBROECK,**  
En vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie  
**Sous la direction de Serge GUIMOND**

30 novembre 2015

## **Membres du jury:**

Constantina BADEA  
Maître de Conférences, HDR, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Rapporteur

Armand CHATARD  
Professeur des Universités, Université de Poitiers, Examineur

Eva GREEN  
Maître d'enseignement et de recherche, Université de Lausanne, Examineur

Serge GUIMOND  
Professeur des Universités, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II, Directeur

Kate REYNOLDS,  
Professeure, Australian National University, Examineur

Benoît TESTÉ  
Professeur des Universités, Université Rennes 2, Rapporteur

## Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes, qui ont, de près ou de loin, contribué à la réalisation de ce travail de thèse. Qu'elles soient assurées de ma reconnaissance et de ma profonde gratitude.

Dans les lignes qui vont suivre, je tiens à adresser quelques remerciements particuliers à des personnes qui m'ont certainement apporté tout autant sur le plan scientifique que sur le plan humain.

En premier lieu, je tiens à remercier le Professeur Serge Guimond qui, jour après jour, a encadré mon travail durant ces trois années de thèse. Par ses grandes qualités scientifiques et humaines, il constitue sans conteste la clé de voûte de cette thèse. La vie est jalonnée de rencontres dont certaines sont déterminantes. Je n'aurais sans doute jamais envisagé de faire une thèse si je ne l'avais pas rencontré, et si je n'avais pas eu la chance d'assister à ses cours de Psychologie Sociale et Interculturelle.

Merci à Estelle Michinov, Pierre de Oliveira, Georges Schadron et Benoît Testé qui ont suivi mon travail en pleine « élaboration » à travers les comités de suivi de thèse. Vous avez su poser les bonnes questions au bon moment. Une mention spéciale à Pierre de Oliveira qui m'a accompagné durant mon année de master 1 et m'a encouragé à poursuivre dans la recherche.

Je tiens également à remercier tous les membres du Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive de Clermont-Ferrand pour l'accueil chaleureux qu'ils m'ont réservé. Je remercie plus particulièrement Armelle Nugier, Michaël Dambrun, Michel Streith, Céline Darnon, Delphine Martinot, Alain Méot et Juliette Gatto pour leur disponibilité et leurs précieux éclairages sur des points de théorie ou de statistiques.

Un grand merci à Marie Izaute pour m'avoir « coachée » lors de mon entrée en thèse et de ma recherche de financement.

Merci à tous les membres du personnel administratif du laboratoire et de l'U.F.R. pour leur gentillesse et leur professionnalisme. Un remerciement spécial à Mireille Thévenon, la maman de substitution des doctorants du laboratoire.

Merci aux membres du personnel technique, Mickaël, Julien, Pierre et Sophie pour leurs conseils avisés, leur dynamisme et leur bonne humeur communicative.

Merci à l'École Doctorale de Lettres, Sciences Humaines et Sociales qui m'a permis de rencontrer des doctorants et chercheurs d'autres disciplines dans le cadre des journées transdisciplinaires et des modules de formations.

Je tiens à remercier tous les chefs d'établissement pour la confiance et le temps qu'ils m'ont accordé dans leur planning déjà bien rempli.

Un merci tout particulier à Laurence Maury, avec qui j'ai eu le grand plaisir de collaborer dans le cadre de ce projet.

Merci également à tous les participants qui ont accepté d'accorder de leur temps pour participer aux différentes études et à nos expérimentatrices Laurence, Charlotte et Stéphanie.

Merci à Roxane de la Sablonnière, qui m'a accueilli chaleureusement durant quatre mois au sein du « Laboratoire sur les changements sociaux et l'identité » à l'Université de Montréal. C'est à cette occasion que j'ai réellement pris conscience que « Ce sont les idées qui changent le monde ». Merci à Diana, aux deux Mathieu, à Laura, Mélissa, Sarah, Matt, Amélie, et Mariam pour leur accueil chaleureux. Ce séjour au Québec restera gravé dans ma mémoire.

Merci à tous mes collègues et amis doctorants et post-doctorants au LAPSCO et ailleurs, et notamment à Cristina, Marlène, Virginie W., Boris, Alicia, Gaëtan, Pierre, Mickaël, Mathilde, Nicolas, Sophie, Eva, Ladislav, Catherine, Cédric, Lisa, Virginie L., Pom-Seok, Emmanuelle, Nolwenn, Kamilla, Johan, Désirée, Aymard, .... Au moment de mettre un point final à cette thèse, je suis très émue en repensant à vos mots d'esprit (parfois loufoques... !), votre gentillesse et votre sens de la coopération. Je garderai le meilleur souvenir de tous ces instants partagés. Une mention spéciale à Elmo et Crocro, et à Panda qui nous a rejoint sur le tard. Et j'en profite pour faire de la pub pour le SPSP (Social Psychology at Swimming Pool) qui peut encore accueillir de nouveaux membres et qui est bien entendu ouvert à tous (oui oui même aux cognitivistes...!).

Merci à Denise Lanoir et à Isabelle Baptissard pour avoir cru en moi. Une grande pensée pour Marius Bancet.

Merci à Jean-Louis M'Pelingo pour ses encouragements de toujours.

Merci aux membres du laboratoire FRancophonie Education Diversité de Limoges pour leur compréhension et leur patience face à mes multiples allers-retours en cette fin de thèse.

Merci à ma famille, et notamment à ma maman Régine qui m'a toujours encouragé à aller au bout de mes rêves. Merci à mon père Xavier, qui m'a transmis l'amour des livres. Merci à mon grand-père Aimé et à ma grand-mère Hélène pour leur sagesse et leur humour. Merci à ma bonne fée Marie-Jo, à Yvon, Christine et Christian qui, par leurs bons mots, m'ont encouragé dans la belle aventure de la thèse. Merci à Yvette, René, Katty-Line, Alain, Séverine et Thierry, Chantal, Anthony, Rémi et tous les autres pour leurs encouragements et leur soutien. Une mention spéciale aux « nounous » Éline et Loïc qui, qui sait, deviendront peut-être des chercheurs.

Merci à mes chers amis Estelle et Jonathan, pour leur amitié sans faille depuis de longues années déjà. Merci à Laura, Catherine, Marie, Céline, Maëva, Élodie, Aurélie, pour tous les moments partagés (et pour leur compréhension lorsque, parfois, j'ai dû manquer l'un de nos traditionnels rendez-vous du samedi!). Merci à Marion pour nos longues discussions sur l'art et la manière de s'organiser et de gérer son temps (qui nous permettaient de procrastiner en toute bonne conscience!).

Une pensée pour Koubi, notre petit chat noir et blanc qui nous a malheureusement quittés trop tôt. Tu as égayé la maison pendant ces trois merveilleuses années passées en ta compagnie.

Je tiens à remercier Dylan, qui aurait très bien pu prendre ses jambes à son cou durant la thèse, et qui, au lieu de cela, m'a accordé l'honneur de devenir sa femme le 25 juillet dernier! Merci pour ton amour, ta patience d'ange et ton soutien (affectif et logistique!) dans les meilleurs moments comme dans les moments de doute.

Pour finir, je souhaiterais remercier tous les auteurs cités dans cette thèse et qui ont été pour moi des sources d'inspiration et parfois de remise en question (mais, comme le montrent les recherches scientifiques, le conflit socio-cognitif peut aussi être source d'apprentissage, au-delà de l'inconfort qu'il génère dans un premier temps).

Une mention spéciale à Jean Baubérot et à Françoise Lorcerie, que j'ai eu la chance et le plaisir de rencontrer lors de ma dernière année de thèse.

Je tiens également à remercier des chercheurs que je n'ai pas eu la chance de connaître personnellement, mais qui m'ont donné goût, comme à beaucoup d'autres, à la Psychologie Sociale et à l'étude des relations intergroupes: Muzafer Sherif, Gordon Allport, Henri Tajfel, Stanley Milgram et Serge Moscovici.

## Résumé

En France, les analyses du modèle républicain d'intégration en histoire ou en philosophie politique ont très bien décrit les principes politiques et les valeurs qui sont au cœur de ce modèle, mais elles ont rarement débouché sur des analyses empiriques concrètes permettant de dépasser la réflexion théorique. Ainsi, nous disposons de très peu d'informations concernant les aspects psychologiques du modèle républicain. Cette thèse est structurée en trois chapitres composés au total de sept études empiriques distinctes. Elle cherche à répondre à deux questions fondamentales: 1) Quels sont les facteurs qui expliquent la forte adhésion des individus aux principes républicains d'égalité et de laïcité? et 2) quelles sont les incidences de cette adhésion pour le vivre ensemble? Dans le premier chapitre, deux études examinent la nature et la signification des principes républicains dans l'esprit des individus. Les résultats confirment la très forte adhésion des individus au modèle républicain, qu'il s'agisse d'enseignants de collèges et de lycées ( $N = 82$ , étude 1), ou d'étudiants à l'université dans des facultés aussi différentes que la psychologie ( $N = 72$ ) ou le droit ( $N = 234$ , étude 2). En utilisant une mesure de l'attachement à la laïcité, distincte d'une mesure de l'adhésion à des principes qui caractérisent théoriquement la laïcité, l'étude 2 met en évidence, pour la première fois à notre connaissance, l'importance de distinguer deux conceptions de la laïcité: la laïcité historique égalitaire axée sur la liberté de conscience et l'égalité de respect à l'égard de toutes les croyances, rejoignant ainsi le principe d'égalité citoyenne, et la nouvelle laïcité qui valorise la relégation des pratiques religieuses à l'espace privé et l'interdiction du port de signes religieux ostensibles dans les espaces publics. Dans le deuxième chapitre, trois études examinent les facteurs psychologiques sous-jacents à l'attachement aux principes républicains (études 1, 2 et 3, chapitre 2). Comme prévu, les résultats montrent, auprès d'un échantillon représentatif de la population française ( $N = 1001$ ) que l'égalité républicaine et la nouvelle laïcité sont des variables qui expliquent une part significative des préjugés anti-immigrés au delà des facteurs considérés habituellement en sociologie ou en psychologie sociale. De plus, alors que les personnes égalitaires adhèrent normalement davantage à ces principes républicains que les personnes inégalitaires, les résultats montrent aussi que les personnes qui cherchent à maintenir les inégalités et la hiérarchie sociale entre les groupes se disent très attachées à la laïcité lorsqu'elles se sentent menacées culturellement (étude 1, chapitre 2), lorsqu'elles sont dans une situation potentiellement menaçante (étude 2, chapitre 2) ou lorsqu'on induit expérimentalement une menace culturelle ou symbolique (étude 3, chapitre 2). Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle l'adhésion à la laïcité est malléable et peut servir de moyen socialement acceptable de parvenir à certains objectifs socialement indésirables. Le troisième et dernier chapitre porte sur le rôle de l'école dans la transmission des principes républicains. Deux études (étude 1 auprès de 300 collégiens et lycéens; étude 2 impliquant plus de 1000 élèves) valident un modèle théorique proposant que l'école publique en France a des effets importants sur l'adhésion aux principes d'égalité républicaine et de nouvelle laïcité et que les effets de l'école sur les préjugés anti-immigrés sont médiatisés par l'adhésion à ces principes. On note cependant une évolution à travers le temps, avec un déclin de l'influence du principe de l'égalité républicaine et une augmentation du rôle joué par la nouvelle laïcité. La discussion souligne les implications théoriques et pédagogiques de ces résultats.

*Mots-clés:* modèle républicain, égalité républicaine, laïcité, éducation, préjugés, socialisation culturelle

## Abstract

In France, research in history and political philosophy has produced a body of knowledge describing the values and principles that are at the heart of the «republican model of integration ». However, this work has been theoretical and conceptual in nature such that we have in fact very little knowledge about the psychological aspects of the republican model. This thesis is organized in three chapters that present in total seven distinct empirical studies. It addressed two major questions: 1) What factors explain the strong support that is observed in France for the principle of republican equality and *laïcité*? and 2) what are the consequences of this support for prejudice and intergroup relations? In chapter one, the research confirms this strong endorsement of the republican principles among teachers in high schools (Study 1,  $N = 82$ ) or among university students in widely different fields of study such as psychology ( $N = 72$ ) or law ( $N = 234$ , Study 2). Using a measure of attachment to *laïcité* that is distinct from a measure of support for principles that are theoretically linked with *laïcité*, Study 2 showed, for the first time to our knowledge, the distinction between two types of *laïcité*: an historic *laïcité* based on freedom of conscience and equality of respects for all beliefs and a new *laïcité* that emphasizes the need for keep religion private and to ban conspicuous religious signs from public places. In chapter two, three studies examined the psychological motives underlying attachment to the republican principles. As expected, it was shown first, among a representative sample of the French population ( $N = 1001$ ), that support for republican equality and new *laïcité* are two variables that explain variance in anti-immigrant prejudice over and above factors that are usually considered in sociology or social psychology. Moreover, whereas egalitarian individuals are usually more supportive of these principles compared to inegalitarians, the results also showed that people who wish to maintain group-based inequality and the social hierarchy becomes strong supporters of *laïcité* when they perceive an intergroup threat of a symbolic nature (Study 1, chapter two), when they are in a situation of intergroup threat (Study 2, chapter two), or when an intergroup threat of a symbolic type is experimentally induced (Study 3, chapter 2). These results confirm the hypothesis that *laïcité* is a malleable ideology that can be used as a socially accepted mean of defending a socially undesirable agenda. The third and last chapter of the thesis examined the role of the school in the process of cultural transmission. Study 1 of chapter three ( $N = 300$  pupils) and Study 2 of chapter three ( $N =$  more than 1000 pupils) supported a theoretical model proposing that public schools in France lead to a stronger support for republican principles and that this process of cultural transmission mediates the effects of schooling on anti-immigrant prejudice. A decline in the impact of republican equality and a corresponding increase in the impact of new *laïcité* was however observed. The discussion outlines the theoretical and pedagogical implications of these results.

**Keywords:** republican model, republican equality, *laïcité*, education, prejudice, cultural socialization

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Remerciements .....</b>	<b>2</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>5</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>6</b>
<b>Introduction générale.....</b>	<b>13</b>
Les préjugés.....	15
Modèles nationaux d'intégration et préjugés .....	16
Le modèle républicain d'intégration français.....	18
Développement d'une psychologie sociale du modèle républicain d'intégration.....	19
Philosophie de la laïcité.....	22
Objectifs de la présente thèse .....	24
<b>Chapitre 1.....</b>	<b>32</b>
<b>Le modèle républicain d'intégration: Une approche psychosociale.....</b>	<b>32</b>
<b>Les Aspects Psychologiques du Modèle Républicain d'Intégration et les Relations</b>	
<b>Intergroupes en France.....</b>	<b>33</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>34</b>
Pertinence du modèle républicain dans l'analyse des relations intergroupes en France.....	36
Nature et implications du principe républicain de laïcité.....	38
<b>Etude 1: L'orientation des enseignants en France face à la diversité culturelle et</b>	
<b>religieuse. ....</b>	<b>38</b>
Effets bénéfiques d'une approche éducative multiculturelle .....	39
Approches éducatives de la diversité culturelle et religieuse dans les écoles en France .....	41
<b>Méthode .....</b>	<b>46</b>
Participants .....	46
Procédure.....	47
Mesures .....	47
<b>Résultats.....</b>	<b>49</b>
<b>Discussion de l'étude 1.....</b>	<b>53</b>
<b>Etude 2: Laïcité ou laïcité(s)? .....</b>	<b>56</b>
<b>Méthode .....</b>	<b>60</b>
Participants .....	60
Procédure.....	61
Mesures .....	61
<b>Résultats.....</b>	<b>62</b>
<b>Discussion de l'étude 2.....</b>	<b>66</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>68</b>



<b>Chapitre 2.....</b>	<b>71</b>
<b>Les processus psychologiques impliqués dans la défense de la laïcité .....</b>	<b>71</b>
<b>Présentation du chapitre 2 .....</b>	<b>72</b>
<b>Intergroup Threat, Social Dominance and the Malleability of Ideology: .....</b>	<b>75</b>
<b>The Power of Conceptual Replication .....</b>	<b>75</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>76</b>
Is Laïcité an Inherently Intolerant Ideology? .....	78
The Malleability of Ideologies: The Example of Color-blindness.....	79
The Different Types of Intergroup Threat.....	83
Overview and Hypotheses.....	83
<b>Study 1 .....</b>	<b>84</b>
<b>Method.....</b>	<b>86</b>
Participants .....	86
Procedure.....	86
Measures.....	86
<b>Results .....</b>	<b>89</b>
Role of Symbolic Threat .....	91
Role of Realistic Threat.....	93
<b>Discussion.....</b>	<b>93</b>
<b>Study 2 .....</b>	<b>96</b>
<b>Method.....</b>	<b>97</b>
Participants .....	97
Procedure.....	97
Measures.....	97
<b>Results .....</b>	<b>98</b>
<b>Discussion.....</b>	<b>100</b>
<b>Study 3 .....</b>	<b>101</b>
<b>Method.....</b>	<b>101</b>
Participants .....	101
Procedure.....	102
Experimental Manipulation of Intergroup Threat .....	102
Measures.....	103
<b>Results .....</b>	<b>103</b>
Effects of Intergroup Threat and SDO on Attachment to Laïcité .....	103
Effects of Intergroup Threat and SDO on Support for Color-blindness .....	104
<b>Discussion.....</b>	<b>106</b>
<b>General Discussion .....</b>	<b>106</b>

<b>Chapitre 3.....</b>	<b>113</b>
<b>Socialisation aux principes républicains: Des implications pour la tolérance? .....</b>	<b>113</b>
<b>Présentation du chapitre 3 .....</b>	<b>114</b>
<b>Etude 1: Schooling, Citizen-Making, and Anti-Immigrant Prejudice in France.....</b>	<b>119</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>120</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>121</b>
Conception of Citizenship in France: The Republican Model .....	122
Two Dimensions in the Mental Representation of the Republican Model .....	124
Role of the School in the Transmission of Republican Principles .....	125
Implications for Prejudice and Intergroup Relations .....	128
Hypotheses .....	130
<b>Method.....</b>	<b>131</b>
Participants .....	131
Procedure.....	131
Measures.....	132
<b>Results .....</b>	<b>133</b>
Support for the Republican Model: Two-Dimensional Structure .....	133
Schooling and Support for Republican Principles .....	133
Effects on Anti-Immigrant Prejudice .....	137
Indirect Effects of School on Prejudice Through Support for New Laïcité and Republican Citizenship.....	139
<b>Discussion.....</b>	<b>141</b>
Evolution of Support for Republican Principles .....	141
Influence of School Identification .....	143
Intergroup Prejudice.....	144
<b>Etude 2: Laïcité, Égalité et Préjugés: Mieux Comprendre le Rôle de l'Ecole dans le Développement de la Tolérance .....</b>	<b>149</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>150</b>
Éducation et préjugés .....	152
Les modèles nationaux d'intégration en tant que cultures officielles .....	160
Test du modèle de la socialisation culturelle en contexte français.....	161
Implications en termes de tolérance .....	162
La laïcité inclusive et la « nouvelle laïcité » d'exclusion. ....	163
Objectifs principaux de cette étude .....	164
Hypothèses .....	166
Objectifs secondaires.....	167
Rôle de l'identification à l'école .....	167
Rôle des études universitaires .....	168
Rôle des origines culturelles .....	168
<b>Méthode .....</b>	<b>169</b>
Participants .....	169

## TABLE DES MATIÈRES

Variables sociodémographiques: Comparaison des différentes filières .....	171
Procédure .....	173
Mesures .....	174
Terminologie .....	176
<b>Résultats.....</b>	<b>178</b>
Différentes dimensions de l'adhésion aux principes républicains .....	178
Influence de l'école sur l'adhésion aux principes du modèle républicain d'intégration....	179
Résumé intermédiaire.....	188
Préjugés à l'encontre des immigrants.....	189
Effets indirects de la progression dans la filière générale sur les préjugés, via l'adhésion aux principes républicains.....	192
Rôle des études universitaires .....	194
Effets indirects de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés, via l'adhésion aux principes républicains .....	199
Rôle des origines culturelles .....	201
<b>Discussion.....</b>	<b>202</b>
Structuration des attitudes vis-à-vis du modèle républicain d'intégration .....	202
Attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration en fonction des variables socio-démographiques.....	203
Attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration en fonction des filières d'étude .....	205
Rôle de l'identification à l'établissement scolaire et de l'acceptation par les pairs.....	208
Comparaison des différents modèles explicatifs des effets de l'éducation sur les préjugés .....	209
Test du modèle de la socialisation culturelle.....	209
La métaphore du tir à la corde.....	210
Rôle des études universitaires .....	211
Effets immédiats et à plus long terme .....	212
Implications de la présente étude .....	213
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>216</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>224</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>258</b>
<b>Annexe I. Chapitre 1 .....</b>	<b>259</b>
<b>Annexe II. Chapitre 2 .....</b>	<b>264</b>
<b>Annexe III. Chapitre 3 – Article 1 .....</b>	<b>272</b>
<b>Annexe IV. Chapitre 3 – Article 2.....</b>	<b>273</b>

## TABLES DES ILLUSTRATIONS

### Liste des tableaux

Tableau 1.1.1 .....	052
Corrélations entre les attitudes générales envers le modèle républicain et diverses autres mesures.	
Tableau 1.2.1 .....	064
Items Mesurant l'Adhésion au Modèle Républicain	
Analyse en Composantes Principales avec Rotation Varimax.	
Tableau 1.2.2 .....	066
Corrélations entre les différentes dimensions du modèle républicain et diverses autres mesures.	
Table 2.1.1 .....	089
Correlations between support for color-blindness and laïcité, and other measures.	
Table 2.1.2 .....	090
Results of hierarchical linear regression analyses with (1) anti-immigrant prejudice, and (2) anti-Muslim prejudice as dependent variables, and using background variables, SDO, color-blindness and new laïcité as independent variables.	
Table 3.1.1 .....	134
Items Measuring Support for the Republican Model of Citizenship:	
Factor Loadings From Principal Components Analysis With Varimax Rotation.	
Tableau 3.2.1 .....	170
Composition de l'échantillon des collégiens et lycéens interrogés.	
Tableau 3.2.2 .....	180
Items Mesurant l'Adhésion au Modèle Républicain chez les Collégiens et Lycéens	
Analyse en Composantes Principales avec Rotation Varimax	
Tableau 3.2.3 .....	181
Corrélations entre les différentes dimensions du modèle républicain, l'orientation à la dominance sociale et les préjugés.	
Tableau 3.2.4 .....	182
Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique de l'attachement à la laïcité sur les variables socio-démographiques, la filière d'étude (C1 et C2), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.	
Tableau 3.2.5 .....	184
Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique de l'adhésion au principe d'égalité républicaine sur les variables socio-démographiques, la filière d'étude (C1 et C2), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.	
Tableau 3.2.6 .....	186
Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique de l'adhésion au principe de nouvelle laïcité sur les variables socio-démographiques, la filière d'étude (C1 et C2), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.	
Tableau 3.2.7 .....	190
Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique des préjugés sur les variables socio-démographiques, l'avancement dans le cursus général (collège versus lycée général), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.	

**Liste des figures**

Figure 1.1.1 .....	050
Attitudes générales envers les principes républicains et le multiculturalisme.	
Figure 1.1.2 .....	050
Adoption de différentes approches éducatives de la diversité.	
Figure 1.1.3 .....	052
Répartition des réponses des participants sur l'importance de se « définir, en tant qu'enseignant, comme incarnant les valeurs républicaines... ».	
Figure 2.1.1 .....	092
Interaction effect between SDO and symbolic threat on support for new laïcité.	
Figure 2.2.1 .....	099
Interaction effect between SDO and type of workplace on attachment to laïcité.	
Figure 2.3.1 .....	105
Interaction effect between SDO and the type of threat on attachment to laïcité.	
Figure 3.1.1 .....	130
Model of the effect of formal schooling (number of years in schools) on prejudice (intergroup attitudes) as a function of the transmission of republican principles and values.	
Figure 3.1.2 .....	140
Effect of education on prejudice through support for republican principles.	
Figure 3.2.1 .....	188
Effet d'interaction entre la filière d'étude et l'identification à l'établissement sur l'adhésion à la nouvelle laïcité.	
Figure 3.2.2 .....	197
Effets de l'éducation sur les préjugés via l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité.	
Figure 3.2.3 .....	198
Adhésion à la nouvelle laïcité en fonction du niveau dans le cursus général et universitaire.	
Figure 3.2.4 .....	198
Adhésion au principe d'égalité républicaine en fonction du niveau dans le cursus général et universitaire.	
Figure 3.2.5 .....	198
Attachement à la laïcité en fonction du niveau dans le cursus général et universitaire.	

---

---

## Introduction générale

---

### **Introduction générale**

Avec l'accroissement des mouvements migratoires ces dernières années (Withol de Wenden, 2012), la diversité culturelle et religieuse est devenue un état de fait des sociétés contemporaines. La France ne fait pas exception avec 5,8 millions d'immigrés vivant sur le territoire français au début de l'année 2013, soit 8,8 % de la population (Brutel, 2014). Un quart de la population française serait d'origine immigrée en remontant sur deux générations explique Patrick Simon, directeur de recherche à l'INED (Institut National d'Etudes Démographiques) dans une interview donnée pour le magazine français « *Les Inrockuptibles* » (Simon, 2015). Le paysage religieux français connaît également de profondes mutations avec la poursuite du mouvement de sécularisation et l'émergence de l'islam comme religion minoritaire avec environ 4.1 millions de fidèles (Simon & Tiberj, 2013). Le protestantisme, le judaïsme et le bouddhisme sont également présents en France, mais de manière plus minoritaire (Simon & Tiberj, 2013). La population majoritaire est composée essentiellement de personnes catholiques (47%) ou sans religion (49%). On compte beaucoup moins de personnes sans religion (19%) et de catholiques (26%) au sein de la population immigrante, composée essentiellement de musulmans (43%), (Simon & Tiberj, 2013). Comment favoriser des relations les plus harmonieuses possibles entre les membres de ces différents groupes sociaux et culturels? Un sondage réalisé début 2015 par le CSA pour le site d'information en ligne « Atlantico.fr » révèle que 66% des français sont d'accord avec l'idée qu' « Aujourd'hui, il y a trop d'immigrés en France. » et que 68% sont d'accord avec l'idée que « Aujourd'hui en France, les personnes d'origine étrangère ne se donnent pas les moyens de s'intégrer ». Un sondage de l'IFOP (2015) réalisé pour le site « Atlantico.fr » en juillet 2015 révèle également que, pour 44% des Français, « la présence d'une communauté musulmane en France est plutôt une menace pour l'identité de notre pays », tandis que pour 19% c'est « plutôt un facteur d'enrichissement culturel ». Comme on peut le voir à travers ces

## INTRODUCTION GENERALE

quelques données, l'acceptation de l'immigration, et de la diversité culturelle et religieuse par les individus membres du pays d'accueil n'est pas forcément automatique. En psychologie sociale, de nombreuses études ont été menées afin de mieux comprendre les facteurs qui amenaient les individus à faire preuve de tolérance et d'ouverture vis-à-vis de la diversité culturelle, ou au contraire à faire preuve d'ethnocentrisme et à exprimer des préjugés.

### **Les préjugés**

Les préjugés sont généralement définis en psychologie sociale comme une attitude négative portée par les membres d'un groupe à l'égard des membres d'un autre groupe (Allport, 1954; Brown, 2010; Váradi, 2014). D'après un certain nombre de psychologues sociaux (Váradi, 2014), les préjugés sont loin d'être inoffensifs, même s'ils ne mènent pas forcément à des comportements discriminatoires ou à de la violence physique (Váradi, 2014). En effet, lorsqu'ils sont exprimés, ils peuvent causer un sentiment de rejet et d'inacceptation ayant des effets délétères pour le bien-être et l'estime de soi des personnes concernées (Schmitt, Spears, & Branscombe, 2003). Une étude de Schmitt, Spears et Branscombe (2003) auprès d'étudiants internationaux montre que la perception que les autres étudiants de leur campus exprimaient des préjugés et faisaient preuve de discrimination à leur encontre était reliée négativement à l'estime de soi. La perception que leur groupe est la cible de préjugés peut également amener les membres des groupes minoritaires à rapporter des expériences négatives lorsqu'ils interagissent avec des membres du groupe majoritaire (Shelton, Richeson, & Salvatore, 2005).

De plus, les préjugés peuvent également contribuer au maintien des inégalités entre les groupes sociaux et constituer un moyen de légitimer la hiérarchie sociale (Guimond, 2010; Sidanius & Pratto, 1999). Ainsi, le racisme, par exemple, peut être vu comme un moyen de justifier les inégalités entre les supposées « races » (Sidanius & Pratto, 1999). Les préjugés peuvent être directement reliés à des comportements discriminatoires de la part des membres



## INTRODUCTION GENERALE

du groupe majoritaire (Michinov, Dambun, Guimond, & Méot, 2005) qui aboutissent in fine à des difficultés sociales et professionnelles pour les membres des groupes visés par les préjugés. De manière générale, on peut dire que les préjugés impactent de manière négative la cohésion sociale et le vivre-ensemble. En raison de leur nature dommageable pour l'établissement et le maintien de relations harmonieuses entre les groupes sociaux (Brown, 2010), les préjugés ont suscité un nombre assez important de recherches en psychologie sociale. Eliminer complètement les préjugés peut sembler irréaliste. Néanmoins, il importe tout de même, dans un premier temps, de chercher à mieux comprendre comment ils se développent afin d'identifier des pistes d'action. Un certain nombre de travaux fondamentaux en psychologie sociale se sont intéressés aux dynamiques entre les groupes sociaux pour expliquer les préjugés (Allport, 1954; Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1961; Tajfel & Turner, 1979). Mais, on note également une tendance assez forte à élaborer des théories individualisantes des préjugés (Weldon, 2006). Ces théories se focalisent sur les caractéristiques personnelles qui prédisposeraient les individus à se montrer intolérants et ethnocentriques ou à l'inverse tolérants et ouverts. On retient par exemple les travaux d'Adorno et ses collègues sur la personnalité autoritaire (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, & Sanford, 1950), ou encore les travaux d'Altemeyer (2006) sur l'autoritarisme de droite, ou certains travaux sur l'orientation à la dominance sociale (Ekehammar & Akrami, 2003; Heaven & Bucci, 2001). Assez étonnamment, peu d'études avaient jusqu'alors pris en compte le contexte institutionnel dans lequel peuvent se développer les préjugés (Weldon, 2006). Par exemple, le fait de vivre dans un pays ayant une politique plus ou moins favorable à l'expression de la diversité culturelle peut-il influencer la tolérance des individus?

### **Modèles nationaux d'intégration et préjugés**

Chaque pays met en place des politiques relativement à la question de l'immigration et de l'intégration des immigrants. Ces politiques diffèrent d'un pays à un autre et peuvent être

## INTRODUCTION GENERALE

plus ou moins favorables à la diversité et plus ou moins égalitaires vis-à-vis des immigrants (Koopmans, Statham, Giugni, & Passy, 2005; Weldon, 2006). Par exemple, le multiculturalisme, une politique implémentée dans des pays tels que le Canada, l'Australie ou encore les Pays-Bas, vise à promouvoir la diversité culturelle et le maintien de la culture d'origine (Guimond, Crisp, De Oliveira, Kamiejski, Kteily, Kuepper, Lalonde, Lévin, Pratto, Tougas, Sidanius, & Zick, 2013; Wolsko, Park, & Judd, 2006). À l'inverse, l'assimilation, une politique mise en place par des pays comme l'Allemagne, suggère que les immigrants devraient adopter les traditions, la langue et les valeurs du pays d'accueil, en mettant de côté les caractéristiques de leur culture d'origine (Guimond et al, 2013; Wolsko, Park, & Judd, 2006). La notion de modèle d'intégration a été développée dans les années 80 dans le cadre des approches comparatives menées en sociologie et en sciences politiques (Bertossi & Duyvendak, 2012). Les modèles nationaux d'intégration sont en quelque sorte des idéal-types qui permettent d'opérer une classification des pays en fonction des politiques d'intégration des immigrants qu'ils mettent en place (Bertossi & Duyvendak, 2012).

Depuis quelques années, tout un courant de recherche se développe autour de l'influence des modèles nationaux d'intégration sur la tolérance et l'acceptation de la diversité culturelle. De plus en plus d'études, corrélationnelles et expérimentales, montrent que les modèles d'intégration ne sont pas neutres et sont susceptibles d'exercer une influence sur la tolérance des individus et leur acceptation de la diversité culturelle et religieuse (Guimond et al., 2013; Kamiejski, Guimond, De Oliveira, Er-Rafiy, & Brauer, 2012; Richeson & Nussbaum, 2004; Wolsko, Park, Judd, & Wittenbrink, 2000; Vorauer, Gagnon, & Sasaki, 2009).

La plupart des recherches mettent en avant des effets positifs du multiculturalisme (Guimond et al., 2013; Richeson & Nussbaum, 2004; Velasco González, Verkuyten, Weesie, & Poppe, 2008, Vorauer, Gagnon, & Sasaki, 2009; Wolsko, Park, Judd, &

## INTRODUCTION GENERALE

Wittenbrink, 2000) et les effets plutôt délétères des politiques assimilationnistes (Guimond et al., 2013; Verkuyten, 2011). Le modèle du colorblind (« aveugle à la couleur »), qui a notamment été mis en place aux États-Unis et qui ne reconnaît que des individus et pas des membres de différents groupes sociaux et culturels, apparaît comme ayant des effets plutôt mitigés sur la tolérance (Richeson & Nussbaum, 2004; Vorauer, Gagnon, & Sasaki, 2009; Wolsko et al., 2000). Qu'en est-il du modèle français? Favorise-t-il des relations harmonieuses entre les différents groupes sociaux, ou aurait-il au contraire plutôt tendance à être source d'ethnocentrisme et d'intolérance?

### **Le modèle républicain d'intégration français**

D'après les spécialistes, la France aurait une tradition d'intégration spécifique que l'on peut qualifier de républicaine (Laborde, 2001, 2010; Schnapper, 1994, 2004; Schnapper & Bachelier, 2000; Weil, 2005, 2009). Même si plusieurs auteurs évoquent un modèle républicain assimilationniste (Bertossi & Duyvendak, 2012; Weldon, 2006), il semblerait que le modèle républicain français ne puisse être résumé à ce qui ne serait qu'une de ses éventuelles composantes. D'autre part, contrairement au multiculturalisme, et à l'instar du colorblind aux États-Unis, le modèle républicain d'intégration ne reconnaît pas de manière officielle l'existence de différents groupes culturels ou communautés (Amiriaux & Simon, 2006). Ce modèle ne reconnaît que des individus-citoyens, ayant tous les mêmes droits. Ainsi, le modèle républicain vise à transcender les appartenances catégorielles au profit d'une égalité citoyenne (Schnapper, 1994). Pour autant, ce modèle n'est pas par essence opposé à la diversité culturelle, puisqu'il se veut garant de la liberté de conscience (droit de croire ou de ne pas croire, de changer de conviction, et de pratiquer sa religion) en vertu du principe de laïcité, instrument de régulation de la diversité religieuse en France. Le principe de laïcité est d'ailleurs souvent présenté comme étant une tradition franco-française, même si ce n'est pas forcément le cas dans une perspective historique (Baubérot, 2004; Baubérot & Milot, 2011).

## INTRODUCTION GENERALE

Laborde (2010) résume le contenu du modèle d'intégration français tel qu'il est décrit par la plupart des philosophes et historiens en présentant un certain « nombre d'engagements spécifiquement républicains – la neutralité religieuse de l'État et la laïcité, la citoyenneté commune, le rejet des inégalités destructrices du lien social, le rôle de l'éducation dans la formation du citoyen... » (p. 17).

Les principes de la devise républicaine « Liberté, égalité, fraternité, laïcité » sont considérés par la plupart des spécialistes comme étant au cœur du modèle d'intégration français. Si l'on compte un nombre considérable d'analyses du modèle républicain d'intégration en histoire, en philosophie politique ou en sociologie, très peu d'études jusqu'à présent se sont intéressées à ce que les français en pensaient véritablement. Que représentent les principes de la devise républicaine aux yeux des individus en France? Au quotidien, qui est favorable à ces principes et pourquoi? À l'instar du multiculturalisme et du colorblind, le modèle républicain a également été l'objet de vives critiques, à tel point que l'on a évoqué la « faillite » du modèle républicain d'intégration français. Néanmoins, force est de constater qu'il n'existe quasiment aucune recherche empirique sur l'influence réelle du modèle républicain d'intégration en France. L'idéal républicain est-il un moyen de lutter contre les préjugés et la xénophobie, ou est-il en réalité un facteur d'intolérance à l'égard des différences?

### **Développement d'une psychologie sociale du modèle républicain d'intégration**

Le modèle républicain français est-il favorable à l'instauration et au maintien de relations intergroupes harmonieuses? Les recherches de Badea (2012) et de Kamiejski et al. (2012) sont les premières à notre connaissance à s'être intéressées au modèle républicain d'intégration en psychologie sociale. Kamiejski et al. (2012) ont examiné le lien entre l'adhésion au modèle républicain et la tolérance chez des étudiants. Pour cela, ils ont soumis aux participants différentes propositions théoriquement caractéristiques du modèle républicain

## INTRODUCTION GENERALE

d'intégration (Par exemple: « La société française est composée de citoyens avant toute chose et non pas de communautés. ») et ont demandé aux participants à quel point ils étaient d'accord ou non avec chaque proposition.

De manière assez surprenante, les résultats des différentes études menées par Kamiejski et al. (2012) montrent que les attitudes générales envers le modèle républicain d'intégration étaient structurées non pas en une seule mais en deux dimensions bien distinctes et indépendantes. La première dimension, qualifiée de « Citoyenneté » par les auteurs, renvoie à l'idée que les individus doivent être considérés comme des citoyens et non comme des membres de groupes. La seconde, qualifiée de « Laïcité » renvoie à l'idée que les manifestations d'appartenance religieuse devraient être cantonnées à la sphère privée. De plus, ces deux dimensions étaient reliées de manière opposée à la tolérance, l'adhésion à la citoyenneté étant corrélée négativement aux préjugés anti-maghrébins, et l'adhésion à la laïcité étant corrélée positivement à ces derniers.

Badea (2012) a également examiné l'adhésion au « républicanisme » avec une mesure différente, composée de 4 items. Une analyse factorielle a mis en évidence que deux des items de républicanisme formaient une dimension distincte de l'assimilation et du multiculturalisme, les autres items n'étant pas clairement positionnés. Le score de républicanisme en deux items (« Chaque individu, indépendamment de ses origines doit respecter les valeurs fondamentales de la république française – liberté, égalité, fraternité. »; « Chaque individu doit respecter les valeurs démocratiques – liberté d'expression, droits des femmes, droits des enfants. ») n'était pas relié aux préjugés envers les immigrés. Pour Badea, l'absence de lien entre le score global à l'échelle de républicanisme et les préjugés envers les immigrés pourrait s'expliquer par une certaine ambivalence du modèle républicain d'intégration français: « En France, le modèle républicain a une valence très partagée. D'un côté, il est avancé comme un idéal, de l'autre, il reste assez marqué par l'intolérance. Ainsi, la

## INTRODUCTION GENERALE

valeur sociale de ce modèle est plus ambiguë que celle du modèle de l'assimilation (valence plutôt négative) ou du multiculturalisme (valence plutôt positive) ce qui pourrait expliquer l'absence de résultats dans notre étude. » (p. 588). Badea (2012) a cependant constaté que l'adhésion à l'item « Les immigrés doivent être considérés comme des personnes et pas comme membres d'un groupe particulier. » était reliée négativement aux préjugés envers les immigrés, et ce de manière statistiquement significative. Ce résultat offre un recoupement intéressant avec l'étude de Kamiejski et al. (2012), où l'adhésion à l'idée que les individus devaient être traités comme des citoyens, et non comme des membres de groupe (dimension de « Citoyenneté ») était reliée négativement aux préjugés. En ce qui concerne les implications de l'adhésion à la laïcité, les résultats de Badea (2012) et Kamiejski et al. (2012) sont contrastés. Chez Badea, le niveau d'adhésion à l'item « Chaque individu qui vit en France doit respecter la laïcité » n'était pas corrélé aux préjugés envers les immigrés. Alors que l'adhésion à la dimension dite de « Laïcité » chez Kamiejski et al. (2012) était reliée positivement aux préjugés.

En les comparant, on s'aperçoit que les outils de mesure utilisés mais aussi peut-être les caractéristiques de l'échantillon interrogé (uniquement des étudiants chez Kamiejski et al., 2012, contre 30% d'étudiants chez Badea) peuvent aboutir à des résultats contrastés voire ambigus. Aussi, il apparaît nécessaire de poursuivre les recherches dans ce domaine afin de construire des instruments de mesure permettant d'appréhender les implications de l'adhésion au modèle républicain d'intégration dans toutes ses dimensions.

Si la valence du principe de « Citoyenneté » semble être plutôt positive, la valence du principe de laïcité interroge. Pourquoi l'adhésion à la laïcité était-elle reliée positivement aux préjugés dans l'étude de Kamiejski et al. (2012), alors même que beaucoup d'analyses philosophiques laissent à penser que la laïcité est un principe tolérant dans ses fondements (Pena-Ruiz, 1999, 2003; Maclure & Taylor, 2010)?

### **Philosophie de la laïcité**

Qu'est-ce que la laïcité? Est-ce la séparation de la religion et du politique? La neutralité de l'État vis-à-vis de la religion? La liberté de conscience? Pour Maclure et Taylor (2010), « la laïcité ne se laisse pas saisir par des formules simples... [mais] repose plutôt sur une pluralité de principes, chacun remplissant des fonctions particulières. » (p. 29). Maclure et Taylor (2010) distinguent quatre grands principes constitutifs de la laïcité: (1) l'égalité de respect, (2) la liberté de conscience, (3) la séparation de l'Église et de l'État et (4) la neutralité de l'État à l'égard de la religion. Pour Maclure et Taylor (2010), les deux premiers principes constituent les finalités de la laïcité, et les deux autres en constituent les modes opératoires. En effet, pour que tous les citoyens soient traités avec le même respect quelles que soient leurs convictions (égalité de respect), et puissent être libres de croire ou de ne pas croire, et de pratiquer leur religion comme ils l'entendent (liberté de conscience), l'État doit se montrer neutre et impartial vis-à-vis de la religion (neutralité de l'État) et ne pas s'identifier à une religion, ou à une vision du monde particulière (séparation de l'Église et de l'État).

Pour Maclure et Taylor (2010), un certain nombre de confusions provient du fait que l'on ne distingue pas suffisamment les finalités de la laïcité et ses modes opératoires. Ainsi, ce qui relève des moyens peut, in fine, être perçu comme une finalité de l'État laïque. Baubérot et Milot (2011) s'appuient sur la même définition de la laïcité en 4 principes et montrent d'ailleurs que, en fonction de leur articulation, ces principes peuvent former des conceptions de la laïcité tout à fait différentes, ce qui peut avoir des implications en termes de tolérance.

Si la définition originelle de la laïcité semble fondamentalement égalitaire et tolérante (Pena-Ruiz, 2003), il semblerait qu'il se soit développée ces dernières années une nouvelle forme de laïcité, nettement moins égalitaire et tolérante (Baubérot, 2012; Hennette Vauchez & Valentin, 2014; Khosrokhavar, 2004; Lorcerie, 2012, 2013; Milot, 2013). Plusieurs auteurs parlent de « nouvelle laïcité » (Baubérot, 2012; Hennette Vauchez & Valentin, 2014), de

## INTRODUCTION GENERALE

« laïcité d'exclusion » (Khosrokhavar, 2004), de « laïcité identitaire » (Lorcerie, 2012), ou de « laïcité falsifiée » (Baubérot, 2012). Cette nouvelle conception de la laïcité se démarque de la conception historique de la laïcité (Baubérot, 2012; Hennette Vauchez & Valentin, 2014) dans la mesure où elle n'impose plus la neutralité seulement à l'État et à ses représentants, mais à l'ensemble des individus. Ce virage dans la conception de la laïcité se serait traduit notamment dans les débats récents sur le port du voile à l'école qui ont finalement abouti au vote de la loi du 15 mars 2004 interdisant le port de signes ou de tenues qui « manifestent ostensiblement une appartenance religieuse » par les élèves dans les écoles publiques. Laborde (2010, p.17) évoque à ce sujet les « les travers illibéraux et ethnocentriques illustrés par la loi de 2004 ». Cette nouvelle conception de laïcité se traduirait également dans les débats sur le port du voile intégral dans les lieux publics, sur le port du voile dans les entreprises privées ayant une mission de service public telles que les crèches... Pour Baubérot (2012) et Milot (2013), cette nouvelle forme de laïcité a opéré un renversement entre les moyens de la laïcité et ses finalités en érigeant les principes de neutralité et de séparation en buts en soi, au détriment des principes de liberté de conscience et d'égalité.

La distinction entre plusieurs conceptions de la laïcité repose sur les interprétations d'un certain nombre de chercheurs (Baubérot, 2012; Hennette Vauchez & Valentin, 2014; Lorcerie, 2012, 2013; Milot, 2013). Cependant, même si elles semblent étayées par plusieurs faits sociaux significatifs, ces interprétations n'en demeurent pas moins « subjectives ». En effet, à ce jour, aucune observation indépendante n'est disponible pour venir les corroborer ou les infirmer. Les individus en général, dans la vie quotidienne, ont-ils des conceptions de la laïcité qui rejoignent ces considérations philosophiques? Que pensent-ils de ces quatre principes constitutifs de la laïcité? À la lecture du questionnaire de Kamiejski et al. (2012), il semblerait que celui-ci mesurait uniquement l'adhésion aux principes de séparation et de neutralité, valorisés dans la nouvelle conception de la laïcité, et qu'il ne comprenait pas



## INTRODUCTION GENERALE

d'items mesurant l'adhésion aux principes d'égalité et de liberté de conscience. Quelle est l'importance que les individus en France accordent à ces deux derniers principes? Les distinguent-ils des principes de neutralité et de séparation? Et l'adhésion à ces deux principes est-elle également reliée à davantage d'intolérance? Le fait que le questionnaire de Kamiejski et al. (2012) ne prenne pas en compte ces deux principes a pu conduire à interpréter que la laïcité était un principe intolérant. Alors qu'il est possible que dans les faits Kamiejski et al. (2012) n'ait mesuré l'adhésion qu'à une seule conception de la laïcité. Ainsi, il importe de poursuivre les recherches sur ce que recouvre réellement l'adhésion au modèle républicain d'intégration des individus en France.

### **Objectifs de la présente thèse**

Les travaux de Kamiejski et al. (2012) ont permis d'amorcer l'étude des implications du modèle républicain d'intégration français avec une approche de psychologie sociale. À la suite des travaux de Kamiejski et al. (2012), l'objectif général de ce travail de thèse est de continuer à avancer dans la compréhension des déterminants et des implications de l'adhésion aux principes du modèle républicain d'intégration.

L'objectif de cette thèse sera donc d'examiner les deux questions suivantes:

- (1) Quels sont les déterminants de l'adhésion aux principes du modèle républicain d'intégration? Autrement dit, qui adhère aux principes du modèle républicain d'intégration et pourquoi?**
- (2) Quelle est la nature de l'influence du modèle républicain d'intégration sur la tolérance et le vivre-ensemble?**

Cette dernière question est très générale. Comment parvenir à déterminer l'influence du modèle républicain (ou d'un modèle d'intégration en général) sur les attitudes et les comportements individuels? Quelle méthode utiliser pour quantifier cette influence? Les

choses ne sont pas si simples. La méthode la plus directe est de développer des instruments de mesure de l'adhésion aux principes républicains, et d'examiner les liens entre l'adhésion aux différents principes républicains et la tolérance. En tenant compte de cette précision, nous reformulerons notre deuxième question de recherche comme suit:

**(2) Quelle est la nature de l'influence de l'adhésion aux principes du modèle républicain d'intégration sur la tolérance et le vivre-ensemble?**

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse aux deux questions de recherche posées ci-dessus, nous utiliserons la méthode déjà utilisée par Kamiejski et al. (2012). Cette méthode, qui a notamment été initiée par Berry au Canada (2001), consiste non pas à examiner comment les individus définissent un modèle d'intégration ou un principe politique donné (exemple le multiculturalisme, le modèle républicain, la laïcité...) à l'aide d'analyse du discours, mais à mesurer leur degré d'adhésion à des principes théoriquement définis (Guimond, de la Sablonnière, & Nugier, 2014). Ainsi, Kamiejski et al. (2012) se sont basés sur la lecture d'ouvrages philosophiques, historiques et sociologiques et de textes juridiques pour formuler leur mesure d'adhésion aux principes républicains. Cette méthode présente l'avantage de permettre de réaliser des analyses statistiques fort instructives, telles que des analyses de corrélations entre adhésion à un principe donné et tolérance, ou encore des analyses factorielles permettant d'examiner comment se structurent les différents principes dans les représentations mentales des individus.

Kamiejski et al. (2012) ont conduit leur étude en majorité auprès d'étudiants en psychologie et en sciences ( $N = 338$ ). Ils ont montré que l'adhésion au modèle républicain d'intégration était structurée en deux dimensions, auxquels les participants adhéraient très fortement et qui étaient reliées différemment aux préjugés. Mais, peut-on généraliser ces résultats à d'autres sous-populations, voire à l'ensemble de la population française? Retrouverait-t-on une adhésion aussi forte, et les deux mêmes dimensions au sein de la

## INTRODUCTION GENERALE

population générale? Comme le souligne Callens (2015), les politiques d'intégration sont souvent davantage initiées par les élites que par la population générale. Aussi, on ne peut présupposer que ces politiques soient automatiquement acceptées par l'opinion publique (Bertossi & Duyvendak, 2012).

D'autre part, il est possible d'arguer que le modèle républicain, et même les modèles nationaux d'intégration en général, sont simplement des constructions de l'esprit élaborées par les chercheurs (Bertossi & Duyvendak, 2012) et qu'ils ne renvoient pas à une réalité tangible. D'après Bertossi (2011) par exemple, les modèles d'intégration ne devraient pas être considérés comme des « entités culturelles homogènes et stables – et encore moins comme des variables indépendantes » permettant d'effectuer des analyses comparatives entre les pays (p. 1, notre traduction). Le modèle républicain est-il vraiment une réalité psychologique opérante dans le contexte français? Pour le savoir, il importe de vérifier si ce modèle est susceptible d'orienter les attitudes et pratiques des individus vis-à-vis de la diversité culturelle et religieuse en France.

La présente thèse est structurée en trois chapitres composés d'une série d'études empiriques.

Le premier chapitre est intitulé « **Le modèle républicain d'intégration: Une approche psychosociale** ». Ce premier chapitre vise à la fois à confirmer la pertinence du modèle républicain dans l'étude des relations intergroupes en France du point de vue de la psychologie sociale, et à affiner l'instrument de mesure précédemment développé par Kamiejski et al. (2012) afin d'amorcer de nouvelles recherches sur le sujet. Le modèle républicain d'intégration est-il une réalité psychologique opérante comme peut l'être le multiculturalisme au Canada? Une première étude (étude 1) auprès d'enseignants et de membres du personnel éducatif ( $N = 82$ ) visera à examiner si le modèle républicain d'intégration est susceptible d'orienter les attitudes et les approches éducatives des

## INTRODUCTION GENERALE

enseignants, en tant qu'acteurs de l'État, et principaux agents de transmission des valeurs républicaines. La seconde étude se focalisera davantage sur des aspects théoriques et méthodologiques en visant à développer un instrument de mesure plus complet de l'adhésion aux principes du modèle républicain d'intégration. Cela nécessite notamment de prendre en compte les différentes dimensions de la laïcité qui ont été définies par les philosophes et les sociologues. Comme nous l'avons vu précédemment, des théorisations très récentes font état du développement d'une nouvelle conception de la laïcité, focalisée sur les principes de séparation des sphères privées et publiques et de neutralité religieuse des individus. Cette conception s'opposerait à une conception plus historique de la laïcité valorisant l'égalité des individus peu importe leurs convictions et la liberté de conscience. L'échelle de Kamiejski et al. (2012) ne comprenait pas d'items faisant référence explicitement à ces deux derniers principes, pourtant considérés comme fondamentaux par les théoriciens. Les différentes conceptions de la laïcité se retrouvent-elles dans l'esprit des individus? Et si oui, quelles sont leurs implications en termes de tolérance et d'acceptation de la diversité culturelle? L'étude 2 auprès d'étudiants en Droit et en Psychologie ( $N = 306$ ) présentée dans le premier chapitre de cette thèse s'attachera donc à développer un instrument de mesure de l'adhésion aux principes républicains qui permette de saisir de manière plus précise et plus complète les implications du modèle républicain pour la tolérance.

Le deuxième chapitre s'intitule « **Les processus psychologiques impliqués dans la défense de la laïcité** ». En s'appuyant sur les analyses effectuées en philosophie politique, nous avançons notamment l'idée que ce n'est pas la laïcité en soi qui est intolérante, comme aurait pu le laisser croire une première lecture trop rapide des travaux de Kamiejski et al. (2012), mais uniquement la conception qui s'est développée ces dernières années. Ce chapitre visera à mieux comprendre le passage d'une laïcité d'inclusion à une laïcité d'exclusion qui a été théorisé par plusieurs auteurs (Baubérot, 2012; Hennette Vauchez & Valentin, 2014;

## INTRODUCTION GENERALE

Lorcerie, 2012, 2013; Milot, 2013). La théorie de l'instrumentalisation (Baubérot, 2012) permettrait d'expliquer pourquoi la laïcité est désormais défendue avec vigueur par les partis de droite et d'extrême-droite alors qu'elle était traditionnellement portée par la gauche (Barthélemy et Michelat, 2007a, 2007b). Même si un certain nombre d'éléments tendent à étayer la thèse de l'instrumentalisation, elle reste cependant difficile à attester de manière objective. C'est d'ailleurs justement le propre d'une instrumentalisation que de permettre à un individu ou à un groupe de masquer ses intentions réelles en montrant patte blanche. Les individus pourraient ainsi se montrer « stratégiques » dans leur défense d'une idéologie intergroupe. Il importe alors de mettre au jour les déterminants « réels » de la défense de la laïcité, en s'intéressant de très près aux processus psychologiques impliqués. Dans le second chapitre, nous nous intéresserons aux motivations et aux processus psychologiques impliqués dans le fait de se dire attaché à la laïcité, à l'aune d'un cadre conceptuel très récent en psychologie: la notion d'idéologie malléable, théorisée par Knowles, Lowery, Hogan et Chow (2009) aux États-Unis. Knowles et al. (2009) ont montré que les individus favorables à la hiérarchie sociale et aux inégalités pouvaient, en situation de menace intergroupe, adopter une idéologie égalitaire à laquelle ils sont habituellement peu enclins à adhérer, en en modifiant la signification. Ce processus a été mis en évidence avec l'idéologie du colorblind aux États-Unis (Knowles et al., 2009). Dans ce chapitre, nous proposons une réplique conceptuelle des travaux de Knowles et al. (2009) à l'idéologie laïque en France, en mesurant la menace intergroupe (étude 1,  $N = 1001$ ), en nous intéressant au rôle d'une situation potentiellement menaçante (étude 2,  $N = 41$ ) ou induisant expérimentalement une menace culturelle (pour les valeurs) ou réaliste (étude 3,  $N = 87$ ). Dans ces trois études, nous examinerons également si le concept de malléabilité idéologique peut aussi s'appliquer au principe de citoyenneté en France, principe proche du colorblind mis en place aux États-Unis (Knowles et al., 2009).

## INTRODUCTION GENERALE

Le chapitre 2 s'intéresse aux facteurs motivationnels (l'orientation à la dominance sociale) et plus ou moins conjoncturels (la perception d'une menace intergroupe) qui peuvent jouer un rôle dans l'attachement à la laïcité et l'adhésion aux principes républicains. Dans le chapitre 3, intitulé « **Socialisation aux principes républicains: Des implications pour la tolérance?** », nous nous intéresserons à un autre type de facteur, qui pourrait bien être déterminant dans le développement de l'adhésion aux principes républicains: l'éducation. Comme le soulignait Durkheim (1922), « Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, ... » (p. 6). Ainsi, d'après Durkheim (1922), chaque société met en place un système d'éducation qui sera garant de sa propre existence: « L'éducation n'est donc pour elle (la société) que le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence. » (p. 9). Pour continuer à exister/se perpétuer, une société démocratique a besoin de transmettre à ses enfants les principes démocratiques essentiels à son fonctionnement.

Cette analyse de Durkheim (1922) pourrait-elle s'appliquer aux modèles nationaux d'intégration, et notamment au modèle républicain d'intégration français? En France, l'école est en effet explicitement chargée de la transmission des principes républicains (Barrère & Martucelli, 1997; Bergougnieux, 2006; Estivalèzes, 2009; Gokalp, 1989; Jennings, 2000; Schnapper, Krief, & Peignard, 2003; van Zanten, 1997). Quelques études sociologiques et ethnographiques suggèrent que le modèle républicain d'intégration revêt une importance très particulière au sein des écoles en France (Legendre, 2002; Massignon, 2011; Perroton, 2000; Raveaud, 2003).

Les étudiants interrogés par Kamiejski et al. (2012) adhéraient très fortement aux deux dimensions du modèle républicain, et ceci davantage qu'au multiculturalisme. Cela laisse à penser qu'ils auraient été préalablement « socialisés » aux principes du modèle républicain

## INTRODUCTION GENERALE

d'intégration, probablement au cours de leurs études antérieures. Mais nous manquons de données objectives permettant examiner la thèse selon laquelle il s'opère effectivement une socialisation aux principes républicains en contexte scolaire.

Il faut reconnaître que concernant la question de la transmission des principes républicains à l'école, il y a beaucoup de discours, de prises de positions et d'analyses subjectives, souvent contradictoires, mais très peu d'enquêtes quantitatives rigoureuses. Or, seules des mesures récoltées directement auprès des élèves, à plusieurs moments de la scolarité, peuvent nous permettre d'examiner la thèse de la socialisation.

D'autre part, nous nous intéresserons également aux implications de la transmission (éventuelle) des principes républicains à l'école en termes de tolérance. Quels sont, par exemple, les impacts des exigences de la nouvelle laïcité à l'école sur la tolérance des élèves vis-à-vis de la diversité culturelle? Nous testerons notamment le modèle de la socialisation culturelle (Selznick & Steinberg, 1969), qui prédit que les principes du modèle républicain d'intégration sont transmis tout au long du cursus scolaire et influencent ainsi les préjugés. Ce modèle propose que l'adhésion aux principes républicains est une cause des préjugés, et non l'inverse. Les résultats de Kamiejski et al. (2012) étant de nature corrélationnelle, ils ne permettaient pas de mettre en évidence un rapport de causalité. En introduisant le rôle de l'école, au sein d'un modèle théorique consistant, nous allons ainsi plus loin que l'analyse des simples associations bivariées entre adhésion aux principes républicains et préjugés. D'autre part, ce modèle est à ce jour l'un des seuls, sinon le seul, à prédire que l'école peut avoir des effets antagonistes sur la tolérance, en fonction du type de valeurs transmises, et pas seulement des effets positifs. Nous nous attacherons ainsi à présenter plusieurs modèles explicatifs des effets de l'éducation sur les préjugés et à les départager à l'aide de données récoltées directement auprès des élèves. Le chapitre 3 est composé de deux articles qui examineront la validité du modèle de la socialisation culturelle. Le premier article présentera

## INTRODUCTION GENERALE

une enquête (étude 1, chapitre 3) réalisée auprès de 300 élèves issus de plus d'une vingtaine d'établissements de la région Auvergne et interrogés au moyen d'un bref questionnaire. Le second article présentera une enquête (étude 2, chapitre 3) réalisée auprès d'un échantillon plus large d'élèves ( $N = 1079$ ), interrogés au moyen d'un questionnaire plus approfondi.

Pour récapituler, le premier chapitre de cette thèse visera tout d'abord à examiner la nature et la signification des principes républicains dans l'esprit des individus. Pour ce faire, nous nous emploierons à compléter l'instrument de mesure de l'adhésion aux principes républicains initialement élaboré par Kamiejski et al. (2012), à en préciser les différentes dimensions et leurs liens avec l'acceptation de la diversité culturelle et religieuse. En interrogeant plusieurs populations, ce chapitre, et les suivants, permettront d'examiner si le modèle républicain d'intégration est effectivement une réalité psychologique pertinente en France. Les chapitres 2 et 3 s'intéresseront plus précisément aux facteurs qui amènent les individus à adhérer aux principes du modèle républicains d'intégration. Qu'est-ce qui amène les individus à défendre des principes politiques abstraits, généraux, parfois complexes? Le deuxième chapitre s'intéressera aux motivations psychologiques de l'attachement à la laïcité, alors que le troisième chapitre étudiera les déterminants institutionnels de l'adhésion aux principes républicains, à travers le modèle de la socialisation culturelle.



---

---

**Chapitre 1**  
**Le modèle républicain d'intégration:**  
**Une approche psychosociale**

---

Les Aspects Psychologiques du Modèle Républicain d'Intégration et les Relations  
Intergroupes en France

Elodie Roebroek and Serge Guimond  
Université Blaise Pascal,  
LAPSCO, France

### Résumé

Le modèle républicain d'intégration a fait l'objet de beaucoup d'attention de la part des historiens, philosophes ou encore sociologues mais beaucoup moins de la part des psychologues sociaux. Quelle importance les individus en France accordent-ils à ce modèle? Oriente-t-il les pratiques des acteurs? Quelles sont ces implications pour la tolérance et le vivre-ensemble? L'objectif des deux études suivantes est de contribuer à développer l'approche psychosociale du modèle républicain d'intégration. Une première étude auprès d'acteurs de l'éducation confirme l'importance du modèle républicain d'intégration en tant que réalité psychologique opérante. Les résultats ont notamment montré que les attitudes générales des enseignants et membres du personnel éducatif par rapport à un modèle d'intégration donné (modèle républicain, multiculturalisme) se traduisaient dans leur approche éducative vis-à-vis de la diversité des élèves. Les enseignants et membres du personnel éducatif avaient également une légère préférence pour une approche « égalitariste » qui met l'accent sur les similitudes des élèves (approche républicaine) relativement à une approche valorisant la diversité culturelle. Une deuxième étude a permis de mettre en évidence que les attitudes générales envers le modèle républicain se structuraient en plusieurs dimensions reliées différemment aux préjugés à l'encontre des immigrants.

*Mots-clés:* modèle républicain, laïcité, citoyenneté, multiculturalisme, approches éducatives, préjugés

## Les Aspects Psychologiques du Modèle Républicain d'Intégration et les Relations

### Intergroupes en France

Les mouvements migratoires se sont accrus ces dernières années (Withol de Wenden, 2012), faisant de la diversité culturelle et religieuse un état de fait de la plupart des sociétés modernes. Face à ce même défi que représente l'accueil d'une population immigrante et la gestion de la diversité culturelle, tous les pays n'ont pas adopté les mêmes positions. Certains pays comme le Canada ou l'Australie ont adopté une politique multiculturaliste, qui fait la promotion explicite de la diversité culturelle, alors que d'autres, comme l'Allemagne, ont plutôt adopté une politique de type assimilationniste, exigeant des immigrants qu'ils délaissent leur caractéristiques d'origine pour « se fondre » dans la société d'accueil (Guimond, Crisp, De Oliveira, Kamiejski, Kteily, Kuepper, Lalonde, Levin, Pratto, Tougas, Sidanius, & Zick, 2013). De plus en plus de travaux en psychologie sociale montrent que ces modèles nationaux d'intégration ne sont pas neutres et qu'ils peuvent influencer de manière notable les relations entre les groupes culturels et sociaux (Guimond et al, 2013; Kamiejski, Guimond, De Oliveira, Er-Rafiy, & Brauer, 2012; Rattan & Ambady, 2013; Richeson & Nussbaum, 2004; Verkuyten, 2005; Vorauer, Gagnon, & Sasaki, 2009; Wolsko, Park, & Judd, 2006; Wolsko, Park, Judd, & Wittenbrink, 2000). En France, très peu de travaux se sont intéressés à cette question. Or, le modèle d'intégration français, même s'il a souvent été qualifié d'assimilationniste (Lorcerie, 2003; van Zanten, 1997), ne peut se réduire à cette dimension. D'après les spécialistes, la France aurait une tradition d'intégration spécifique que l'on peut qualifier de républicaine (Amiriaux & Simon, 2006; Bazin, Gibb, Neveu, & Selim, 2006; Bertossi, 2011; Hollifield, 2010; Jennings, 2000; Laborde, 2001, 2010; Schnapper, 1994, 2004; Schnapper & Bachelier, 2000; Schnapper, Krief, & Peignard, 2003; van Zanten, 1997; Weil, 2005, 2009). Jusqu'à présent, les analyses du modèle républicain d'intégration qui ont été faites en histoire, en philosophie ou en sociologie ont très bien décrit les différents

principes et valeurs au cœur de ce modèle. Si les spécialistes sont d'accord pour affirmer que le modèle républicain aurait une place centrale en France, très peu de ces analyses ont dépassé la réflexion théorique. Qu'en est-il aux yeux des individus vivant en France? Quelle importance accordent-ils aux principes de la devise républicaine de « liberté, égalité, fraternité »? Qui est favorable à ces principes et pourquoi? Quelles en sont les conséquences pour le vivre-ensemble? Le modèle républicain est-il un outil de lutte contre les préjugés et la discrimination, ou au contraire favorise-t-il l'intolérance à l'égard de la diversité culturelle et religieuse? Jusqu'à présent, on peinait à trouver la moindre étude en psychologie sociale sur ces questions.

Les travaux de Kamiejski et al. (2012) auprès d'étudiants sont pionniers en la matière. Ils ont notamment permis de mettre en évidence que l'idéologie républicaine se structurait en deux dimensions indépendantes faisant chacune l'objet d'une très forte adhésion et reliées de manière différente aux préjugés. La première dimension, qualifiée de « Citoyenneté », renvoyait à l'idée que tous les individus devaient avant tout être considérés en tant que citoyens, et non en tant que membres de groupes sociaux et culturels particuliers. L'adhésion à cette dimension était reliée à moins de préjugés chez les étudiants. En revanche, la dimension qualifiée de « Laïcité », qui renvoyait à l'idée que les manifestations religieuses devraient demeurer dans la sphère privée était reliée à davantage de préjugés.

### **Pertinence du modèle républicain dans l'analyse des relations intergroupes en France**

Les travaux de Kamiejski et al. (2012) suggèrent que le modèle républicain d'intégration est susceptible d'avoir des implications très importantes pour les relations intergroupes en France. Néanmoins, les données de Kamiejski et al. (2012) ont été collectées auprès d'étudiants, principalement en psychologie, une population qui n'est pas forcément représentative de l'ensemble de la population française. Peut-on généraliser cette bi-dimensionnalité et cette forte adhésion au modèle républicain à d'autres types de population?

En d'autres termes, le modèle républicain est-il pertinent pour l'analyse des relations entre groupes sociaux en France? Les politiques d'intégration sont souvent davantage initiées par les élites que par la population générale (Callens, 2015). Aussi, on ne peut présupposer que ces politiques soient automatiquement acceptées par l'opinion publique. On peut considérer qu'une politique d'intégration est opérante lorsqu'elle a des conséquences sur les pratiques des acteurs. D'après van Zanten (1997), une idéologie nationale est « un ensemble de valeurs et de croyances qui encadrent la pensée politique et l'action des agents des principales institutions d'un état-nation à une période donnée ». Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons spécifiquement aux pratiques des acteurs de l'Éducation nationale. En effet, on peut s'attendre à ce que le modèle républicain oriente l'action des enseignants, qui, en plus d'être des agents de l'État, sont explicitement chargés de la transmission des principes républicains à l'école (Barrère & Martucelli, 1997; Estivalèzes, 2009; Gokalp, 1989; Jennings, 2000; Schnapper, Krief, & Peignard, 2003; van Zanten, 1997). L'objectif de la première étude sera ainsi de vérifier à quel point le modèle républicain d'intégration structure les pratiques des enseignants, notamment vis-à-vis de la gestion de la diversité culturelle dans la classe. Si le modèle républicain est une réalité psychologique pertinente pour comprendre les relations intergroupes en France, alors on peut s'attendre à ce que les enseignants adoptent des approches éducatives qualifiées de « républicaines ». Cette étude, auprès d'une autre population que celle de Kamiejski et al. (2012) permettra donc de nous donner des indices supplémentaires sur la pertinence du modèle républicain pour comprendre les attitudes et les comportements des individus en France. Les travaux de Kamiejski et al. (2012) amènent également à s'interroger sur la nature du principe de laïcité dans les représentations mentales des individus.

### **Nature et implications du principe républicain de laïcité**

Les résultats de Kamiejski et al. (2012) ont en effet montré que l'adhésion au principe de laïcité était reliée à plus de préjugés envers les membres des minorités, et non à plus de tolérance. Ces résultats peuvent de prime abord surprendre, puisque la laïcité semble être un principe tolérant dans ses fondements (Pena-Ruiz, 2003). En effet, l'objectif initial de la laïcité est de préserver la liberté de conscience et de religion, ainsi que l'égalité de tous les individus quel que soient leurs convictions (Baubérot, 2012; Maclure & Taylor, 2010; Milot, 2013). Dans le cadre de la seconde étude présentée dans cet article, nous émettons l'hypothèse qu'il existe en fait plusieurs formes de laïcité, plus ou moins tolérantes, et que Kamiejski et al. (2012) n'avaient mesuré qu'une seule d'entre elle. Cette deuxième étude a été réalisée auprès d'étudiants en droit et en psychologie, deux groupes connus pour avoir des orientations socio-politiques très différentes (Guimond et al., 2003). Les résultats pourront ainsi nous permettre de vérifier la généralité des attitudes envers le modèle républicain d'intégration au sein de différentes populations.

### **Etude 1: L'orientation des enseignants en France face à la diversité culturelle et religieuse.**

Au moment où le CNESCO (Conseil national de l'évaluation du système scolaire) s'apprête à organiser une grande conférence sur la mixité sociale à l'école, la question de la gestion de la diversité sociale et culturelle prend une dimension toute particulière. Au niveau international, on constate le développement d'approches éducatives qualifiées de multiculturelles (Lorcerie, 2002) ou d'interculturelles. Ces approches visent notamment à apprendre aux enfants à connaître et à respecter les autres cultures, favorisant ainsi l'ouverture d'esprit (Benbassa, 2004). D'autre part, ce type d'approche a pour caractéristique de prendre en compte les particularités culturelles des enfants et de leurs parents. Comme le souligne un récent rapport de l'UNESCO sur le sujet, l'éducation interculturelle ne peut se limiter à être

« une simple adjonction au programme d'enseignement normal. » (p. 19). Au contraire, elle concerne tous les aspects de la vie scolaire, comme « la prise de décisions en milieu scolaire, l'éducation et la formation des maîtres, les programmes d'études, les langues d'instruction, les méthodes d'enseignement et les interactions entre élèves, ainsi que les matériels pédagogiques. » (p. 19). Il s'agit bien d'une approche pédagogique et éducative, et non d'une simple discipline à proprement parler. Cette approche concerne ainsi tous les enseignants et membres du personnel éducatif.

### **Effets bénéfiques d'une approche éducative multiculturelle**

Les effets bénéfiques d'une approche éducative multiculturelle semblent plutôt bien établis (Verkuyten & Thijs, 2013). L'éducation multiculturelle (ou interculturelle) favoriserait l'apprentissage de la tolérance, notamment en améliorant les connaissances des élèves sur d'autres cultures, et en établissant une norme anti-raciste au sein de la classe (Verkuyten & Thijs, 2013). Pour Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders et Kunter (2015), une approche éducative multiculturelle est préférable à une approche de type colorblind (« aveugle aux différences ») qui vise à traiter tous les élèves de la même façon en minimisant leurs différences culturelles et en se focalisant sur leurs similitudes et leurs points communs. Hachfeld et al. (2015) ont notamment montré que, du côté des enseignants, l'adhésion à une approche éducative de type multiculturelle était reliée à davantage d'enthousiasme pour enseigner auprès des élèves issus de l'immigration, à une conviction accrue d'être capable d'assurer cette tâche et au fait d'avoir choisi la profession d'enseignant avec l'objectif de favoriser l'intégration des immigrants. L'adhésion à ce type d'approche éducative était également reliée négativement aux stéréotypes négatifs sur la motivation scolaire des élèves issus de l'immigration. L'adhésion à une approche éducative de type colorblind n'était en revanche reliée à aucun de ces construits. Les résultats de Hachfeld et al. (2015) sont de nature corrélationnelle, et l'on ne sait donc pas si c'est le fait d'être favorable à une approche



éducative multiculturelle qui aurait un impact sur la motivation et les stéréotypes des enseignants, ou bien l'inverse. Des travaux expérimentaux visant à comparer les effets des approches éducatives multiculturelles et « colorblind » ont notamment mis en évidence certaines failles d'une approche colorblind en milieu éducatif. Une étude d'Apfelbaum, Pauker, Sommers et Ambady (2010) menée aux États-Unis a notamment mis en évidence qu'après avoir lu un message de type colorblind plutôt qu'un message multiculturel, des élèves de 11 ans étaient ensuite moins aptes à détecter et à rapporter des situations de discrimination pourtant sans ambiguïtés. Aussi, l'idéologie de type « colorblind » pourrait jouer un rôle dans la persistance des phénomènes de discrimination.

À notre connaissance, la plupart des études sur les implications des approches éducatives de la diversité culturelle ont été réalisées aux États-Unis, bien que quelques études se soient développées en Allemagne (Hachfeld et al., 2015) et aux Pays-Bas (Verkuyten & Thijs, 2013). Comme le souligne Hachfeld et al. (2015), d'autres recherches sont nécessaires afin d'examiner si une même approche éducative a toujours les mêmes effets dans différents contextes. Dans leurs études, Hachfeld et ses collègues (Hachfeld et al., 2015; Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, Stanat, & Kunter, 2011) se sont surtout intéressés aux implications des différentes approches éducatives et aux différents facteurs (par exemple le type d'établissement) reliés à l'adoption des différentes approches. Mais, à notre connaissance, très peu de travaux ont pris en compte le contexte plus institutionnel dans lequel évoluaient les enseignants. Ce contexte, à travers les politiques d'intégration mises en place par un pays, serait pourtant susceptible d'influencer la manière dont les enseignants se positionnent par rapport à la diversité culturelle de leurs élèves. Raveaud (2003), qui a mené une étude de type ethnographique en France et en Angleterre, souligne ainsi à quel point « l'expérience des élèves reste marqué par la persistance des modèles nationaux d'intégration. » (p. 23, notre traduction). L'objectif de la présente étude est par conséquent d'examiner comment le modèle

national d'intégration français est susceptible d'influencer les approches éducatives de la diversité endossées par les enseignants.

### **Approches éducatives de la diversité culturelle et religieuse dans les écoles en France**

Qu'en est-il du contexte institutionnel dans lequel évoluent les enseignants et les personnels d'éducation en France? Quelles sont les directives officielles relativement à la prise en charge de la diversité des élèves? Le référentiel de compétences des enseignants au BO du 25 juillet 2013 stipule que « Prendre en compte la diversité des élèves » fait partie des « Compétences communes à tous les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves ». Ici le terme de diversité n'est pas clairement défini, ce qui peut être source d'ambiguïté. S'agit-il de diversité sociale, culturelle, de genre, et/ou bien encore en termes de réussite scolaire, de personnalité des élèves? Legendre (2002) montre bien que la diversité peut être entendue en de multiples sens. Ainsi, pour certains enseignants, le terme de diversité renvoie simplement à l'idée que chaque élève est unique et ne fait donc pas référence à la diversité culturelle.

S'il importe d'examiner les directives officielles, on ne saurait pour autant se limiter à leur examen pour tirer des conclusions sur la manière avec laquelle, en pratique, les enseignants gèrent la question de la diversité culturelle en classe. Les travaux menés en sociologie sur la différence entre le travail prescrit et le travail réel (Babeau, 2008) nous montrent d'ailleurs à quel point il peut exister un écart entre les instructions officielles et la manière dont elles sont mises en œuvre sur le terrain. L'Éducation nationale ne semble pas faire exception si on se base sur certains rapports nationaux (pour un exemple sur les écarts entre textes officiels et pratiques à l'école maternelle, voir Haut Conseil de l'Éducation, 2007). Aussi, il importe de s'intéresser aux différentes études qui ont porté sur le thème de la prise en compte de la diversité culturelle par les enseignants en France.

La plupart des études menées auprès des enseignants mettent en avant un certain

nombre de difficultés à prendre en compte la diversité culturelle des élèves en France. On peut tout d'abord relever le manque de formation à la gestion de la diversité culturelle (Esterle-Hedibel, 2006). Ces formations seraient de plus très difficiles à mettre en place (Akkari, 2006; Hedibel, 2002; Legendre, 2002), en raison du nombre insuffisant de candidat et d'une légitimité contestée (Hedibel, 2002; Legendre, 2002). D'après Bozec (2007), seule une minorité des enseignants serait attachée à la valorisation de la diversité culturelle. La question de la gestion de la diversité ethnoculturelle serait perçue comme étant peu légitime. D'après Payet (2002): « Le discours de l'institution scolaire est, sur la question des discriminations ethniques à l'école et sur la gestion de la diversité ethnoculturelle, soit inexistant, soit "*off*", omniprésent en coulisses, mais absent de la scène publique » (p. 62). « Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants sont acculées à un statut institutionnel périphérique. » (Akkari, 2006, p. 240). Les différences ethniques et religieuses sont plutôt vues comme d'éventuelles sources de problèmes (Bozec, 2007; Perroton, 2000), en étant susceptibles d'être à l'origine de tensions entre les élèves et d'échec scolaire. Ainsi, les enseignants confrontés aux différences culturelles dans leur pratique professionnelle sont susceptibles de ressentir un certain désarroi, d'autant que leur culture professionnelle s'appuie notamment sur les principes d'égalité républicaine et de refus des particularismes culturels (Tapernoux, 1997, cité par Ogay, Leanza, Dasen, & Changkakoti, 2002).

Pourquoi l'école aurait-elle autant de difficultés à prendre en compte la diversité culturelle des élèves? La plupart des auteurs évoquent la prégnance du modèle républicain d'intégration dans les écoles françaises (Bozec, 2007; Legendre, 2002; Perroton, 2000; Raveaud, 2003). Les enseignants français sont en effet traditionnellement chargés de la transmission des principes républicains (Bozec, 2007; Estivalèzes, 2009; Gokalp, 1989; Jennings, 2000; van Zanten, 1997), principes a priori opposés à la prise en compte des différences (Barrère & Martucelli, 1997; Legendre, 2002; Meunier, 2008). En effet, le modèle

républicain, qui se veut universaliste et égalitaire (Legendre, 2002) s'oppose à la reconnaissance de l'existence de minorités, en mettant en avant une conception abstraite de l'enfant futur citoyen (Bozec, 2007). Un récent document intitulé « Pour une Pédagogie de la laïcité à l'école » évoque même le « bénéfice de l'invisibilité: les autres élèves ne sachant pas « qui je suis » et moi-même ne sachant pas « qui est untel », chacun apparaît comme également accessible à tous les autres » (Bidar, 2012, p. 35). Dans un article intitulé « Y a-t-il des élèves musulmans », Lorcerie (2013) illustre de manière éloquente le principe « d'indifférence aux différences » (Akkari, 2007; van Zanten, 1997), qui s'apparente à une forme de colorblind. Elle fait notamment référence aux propos d'un inspecteur d'académie, qui, sollicité pour un entretien dans le cadre d'une recherche sur la situation des élèves musulmans, répond: « Nous n'avons pas d'élèves musulmans. » Van Zanten (1997) fait également référence aux enseignants qui auraient internalisé l'idéologie républicaine et refuseraient par conséquent de faire référence de manière explicite aux différences culturelles entre les élèves. Dans une étude auprès d'enseignants de la région Aix-Marseille, Zirotti (1980, cité par van Zanten, 1997) a montré que la plupart des évaluations du travail des élèves étaient standards et ne différenciaient pas les élèves d'origine française et les élèves d'origine immigrée. Cela n'empêchait pas par ailleurs les enseignants d'opérer des différences de manière implicite, en se focalisaient davantage sur la performance scolaire et le potentiel intellectuel lorsqu'il s'agissait d'élèves d'origine française et davantage sur le comportement en classe lorsqu'il s'agissait d'élèves d'origine étrangère (Zirotti, 1980, cité par van Zanten, 1997). Plusieurs auteurs soulignent qu'il arrive que l'école républicaine reconnaisse des différences entre les élèves, mais uniquement dans la perspective de mieux les abolir (Barrère & Martucelli, 1997). L'école républicaine aurait en effet pour visée de triompher « avec volontarisme, des particularismes ethniques, des barrières sociales, et de tout autre déterminisme culturel. » (Barrère & Martucelli, 1997, p. 56). L'ensemble des recherches

évoqué ci-dessous laisse à entendre que le cadre républicain serait peu propice à la mise en place d'approches éducatives valorisant la diversité des élèves. Ainsi, même si on demande explicitement aux enseignants français de prendre en compte la diversité des élèves, la prégnance du modèle républicain les amènerait plutôt à se focaliser sur leurs similitudes.

Quelques recherches mettent tout de même en avant un certain intérêt des futurs enseignants pour la prise en considération de la diversité des élèves dans leurs pratiques (Legendre, 2002). Legendre (2002) répertorie plusieurs types d'attitudes face à la diversité culturelle qui influencent les positions des futurs enseignants envers la pédagogie culturelle. Legendre (2002) montre notamment que les enseignants favorables à l'assimilation des élèves émettent souvent le plus de réserves sur l'intérêt de la pédagogie interculturelle, contrairement aux enseignants favorables à l'intégration des élèves et au maintien des cultures d'origine. Ces deux types attitudes face à la diversité culturelle des élèves recoupent deux types de politique d'intégration évoqués précédemment: l'assimilation et le multiculturalisme. Legendre (2002) évoque l'attitude de « négation de la différence » (p. 197) adoptée par certains futurs enseignants, mais sans en expliciter les conséquences en termes d'approche éducative de la diversité. Or, « la négation de la différence » est souvent vue comme une caractéristique du modèle républicain d'intégration. Le fait d'adhérer à cette conception a-t-il un impact sur l'adoption des différentes approches éducatives de la diversité?

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons examiner les implications des attitudes générales envers le modèle républicain d'intégration sur la gestion de la diversité culturelle des élèves. En nous basant sur les travaux de Kamiejski et al. (2012), nous formulons tout d'abord l'hypothèse qu'au niveau de leurs attitudes générales, les enseignants et membres du personnel éducatif français adhéreront davantage aux principes républicains de laïcité et de citoyenneté qu'au multiculturalisme. Nous nous attendons également à ce que les enseignants et les membres du personnel éducatif adoptent davantage une approche éducative

« colorblind » que multiculturelle. Ainsi, ils chercheraient davantage à se focaliser sur les similitudes de leurs élèves que sur leurs différences. Nous testerons enfin l'hypothèse que les attitudes générales des enseignants et membres du personnel éducatif envers un modèle d'intégration donné (principe de citoyenneté, multiculturalisme) se traduisent dans leur approche éducative. Ainsi, plus un acteur de l'éducation a une attitude générale favorable envers le principe d'égalité républicaine, plus il devrait également endosser une approche éducative de la diversité de type colorblind (égalitariste). Et plus un acteur de l'éducation a une attitude générale favorable au principe du multiculturalisme, plus il devrait endosser une approche éducative multiculturelle.

Une question demeure. Les deux approches éducatives de la diversité que nous venons d'évoquer sont-elle vraiment incompatibles? En d'autres termes, une approche éducative « républicaine » qui privilégie les similitudes des élèves empêche-t-elle pour autant la reconnaissance des différences? Cette question peut sembler étrange au vu de tous les discours qui opposent école républicaine et reconnaissance des différences, modèle républicain et multiculturalisme, universalisme et particularisme... On retrouve ici ce que l'on pourrait appeler une rhétorique de la contradiction. Pourtant, tant les études quantitatives que des recherches qualitatives sont loin d'étayer complètement cette thèse. Kamiejski et al. (2012) ont notamment mis en évidence que l'adhésion au principe de « Citoyenneté » républicaine était reliée positivement à l'adhésion au multiculturalisme. Hachfeld et al (2011) ont montré que l'adoption d'une approche éducative multiculturelle était corrélée positivement avec l'adoption d'une approche de type « colorblind ». En fait, comme le précisent Hachfeld & al (2011), les deux approches éducatives ne sont pas mutuellement exclusives et apparaissent d'ailleurs comme étant toutes les deux reliées à la motivation à contrôler les préjugés et les comportements discriminatoires. Ces résultats concordent également avec des observations sur le terrain qui montrent que les enseignants peuvent

adopter tour à tour chacune de ces deux approches éducatives (Raveaud, 2003), mais en accordant la priorité au principe d'égalité (Bozec, 2007). Ainsi Bozec (2007) qui a mené une enquête auprès d'enseignants du primaire explique que « "Respecter la différence, dans la mesure où cela ne porte pas atteinte aux valeurs universelles des droits de l'homme": voilà ce que l'éducation civique vise aujourd'hui à apprendre aux enfants. Si les programmes scolaires évoquent les différences, c'est pour mieux rappeler, immédiatement, la norme qui prévaut sur la diversité: l'égalité des droits. Cette hiérarchie entre égalité et différence se retrouve dans le discours de la majorité des instituteurs interrogés. ». Aussi, on peut s'attendre à ce que, même si l'adoption d'une approche éducative focalisée sur les similitudes des élèves soit plus importante que l'adoption d'une approche éducative multiculturelle, ces deux approches soient tout de même corrélées positivement.

### Méthode

#### Participants

82 enseignants et membres du personnel éducatif de 11 collèges et lycées du Puy-de-Dôme ont pris part à cette étude. L'échantillon était composé de 43 femmes et de 38 hommes (une personne n'ayant pas répondu à cette question), âgés de 19 à 62 ans ( $M = 42.27$ ,  $E.T. = 9.52$ ) et ayant de 1 à 40 années d'expérience dans l'enseignement ( $M = 16.58$ ,  $E.T. = 9.03$ ). Parmi les participants, on compte des enseignants en Lettres ( $n = 14$ ), Lettres-Histoire-Géographie ( $n = 7$ ), Lettres-Anglais ( $n = 5$ ), Philosophie ( $n = 1$ ), Langues ( $n = 8$ ), Histoire-Géographie-Education civique ( $n = 2$ ), Education civique ( $n = 1$ ), Economie-Gestion ( $n = 3$ ), Arts appliqués ( $n = 1$ ), Mathématiques-Sciences ( $n = 12$ ), Sciences de la Vie et de la Terre ( $n = 2$ ), Education Physique et Sportive ( $n = 5$ ), Français Langue Etrangère ( $n = 1$ ), Enseignement professionnel ( $n = 7$ ), en spécialisation handicap ( $n = 1$ ) ou en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA ( $n = 1$ )). On compte également 2 Conseillers Principaux d'Education, 3 professeurs documentalistes et un vacataire. 5

participants n'ont pas précisé leur domaine de spécialité. On dénombre 28 participants exerçant en lycée professionnel (LP), 13 en lycée d'enseignement général et technologique (LEGT), 34 en collège, 3 dans d'autres types d'établissements (exemple Institut Spécialisé). Deux enseignants travaillaient dans plusieurs types d'établissement, et 2 enseignants n'ont pas précisé leur établissement d'exercice.

### **Procédure**

Les questionnaires ont été distribués aux enseignants et membres du personnel éducatif par les chefs d'établissement et rendus de façon anonyme dans une urne. L'expérience était présentée comme une étude portant sur « les processus cognitifs et les modes de régulation des perceptions sociales des acteurs du milieu de l'éducation face au défi que pose la diversité sociale, culturelle et religieuse. » Il était précisé que le questionnaire était anonyme et qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

### **Mesures**

Les participants devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle en 5 points (1 = « Non, pas du tout d'accord » et 5 = « Oui, tout à fait d'accord ») pour les deux types de mesures suivantes:

#### *1) Items mesurant les attitudes générales envers un modèle d'intégration donné*

- Deux items d'*attachement à la laïcité* mesurant le sentiment général envers le principe de laïcité, sans que le chercheur y impose de définition (« La laïcité est un principe qui me tient beaucoup à cœur. » ; « La laïcité est un principe important. »),  $r(81) = .67, p < .001$ ;
- Une échelle d'*adhésion à la laïcité* en 5 items issus de Kamiejski et al. (2012) (« Il est tout à fait normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits. » ; « Cela ne me dérangerait pas si les signes marquant l'appartenance religieuse étaient autorisés sur les photos des cartes d'identité. » [score inversé]). 2 items ont été recodés. L'alpha de cette échelle était plutôt faible,  $\alpha = .26$ , et n'augmentait que très peu en



supprimant un ou plusieurs items ( $\alpha = .35$  si on supprime l'item 4: « Les pratiques religieuses doivent être à caractère privé et non public. »). Nous avons donc décidé de ne pas tenir compte des données liées à cette échelle dans nos analyses (voir Annexe A pour la formulation des items);

-Une échelle d'*adhésion à la citoyenneté* en 5 items inspirés de Kamiejski et al. (2012) (« La société française est composée de citoyens avant toute chose et non pas de communautés. » ; « Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine ou de religion. »),  $\alpha = .67$  (voir Annexe B pour la formulation des items);

- Une échelle d'*adhésion au multiculturalisme* en 6 items, inspirés de Berry et Kalin (1995) (« Les parents immigrés devraient encourager leurs enfants à conserver la culture et les traditions de leur pays d'origine. » ; « L'unité du pays est affaiblie par l'attachement des groupes culturels à leur mode de vie d'origine. » [score inversé]),  $\alpha = .59$  (voir Annexe C pour la formulation des items).

### 2) Items mesurant l'adoption d'approches éducatives de la diversité culturelle

Dix items issus de la « Teacher Cultural Beliefs Scale » (TCBS) de Hachfeld et al. (2011) ont été utilisés et se décomposaient comme suit:

- La sous-échelle de « *multiculturalisme* » (approche éducative multiculturelle) en 6 items mesurait à quel point les enseignants considèrent qu'il faut tenir compte des origines culturelles des élèves dans les pratiques d'enseignement (« Dans la classe, il est important d'être sensible aux différences culturelles. » ; « En conseillant les parents qui sont d'un milieu culturel différent, j'essaie de faire preuve de considération envers leurs particularités culturelles. »),  $\alpha = .61$  (voir Annexe D pour la formulation des items);

- La sous-échelle d « *égalitarisme* » (approche éducative « colorblind ») en 4 items mesurait à quel point les enseignants se focalisent sur les similarités culturelles de leurs élèves et considèrent que ces derniers doivent être traités de manière égalitaire, quelles que soient leurs

origines culturelles (« Dans la classe, il est important que les élèves de différentes origines reconnaissent les similitudes qui existent entre eux. » ; « Quand il y a un conflit entre des élèves en raison de leurs différences culturelles, on devrait les encourager à trouver leurs points communs pour qu'ils s'entendent. »),  $\alpha = .66$  (voir Annexe E pour la formulation des items).

### *3) Mesure supplémentaire*

- Un item mesurant l'importance d'incarner les principes républicains en tant qu'enseignant: « Est-il important pour vous de vous définir, en tant qu'enseignant, comme incarnant les valeurs républicaines (liberté, égalité, fraternité et laïcité)? ». Les participants indiquaient leur réponse sur une échelle de 1 à 5, où 1 correspondait à « Pas du tout important » et 5 à « Très important ».

D'autres mesures ont été utilisées mais ne seront pas traitées dans le cadre de cette étude.

## **Résultats**

Notre première hypothèse concernait les attitudes générales des enseignants et des membres du personnel éducatif envers le modèle républicain d'intégration et le multiculturalisme. Nous nous attendions notamment à ce que les enseignants et membres du personnel éducatif interrogés aient des attitudes plus favorables envers les principes républicains de laïcité et de citoyenneté qu'envers le multiculturalisme. Conformément à cette hypothèse, les enseignants et membres du personnel éducatif interrogés adhéraient significativement plus au principe de citoyenneté ( $M = 4.57$ ;  $E.T. = 0.55$ ) qu'au multiculturalisme ( $M = 3.63$ ;  $E.T. = 0.67$ ),  $t(80) = 10.01$ ,  $p < .001$ , et ils étaient également plus attachés à la laïcité ( $M = 4.72$ ;  $E.T. = 0.61$ ) qu'ils n'adhéraient au multiculturalisme ( $M = 3.63$ ;  $E.T. = 0.67$ ),  $t(80) = 12.02$ ,  $p < .001$ , (voir Figure 1.1.1).

La seconde hypothèse portait sur les approches éducatives. Il était attendu que les enseignants et membres du personnel éducatif adoptent davantage une approche éducative

« colorblind » que multiculturelle. Conformément à cette hypothèse, les enseignants et membres du personnel éducatif avaient un score moyen significativement plus élevé à l'échelle mesurant l'adoption d'une approche éducative « égalitariste » ( $M = 4.25$ ;  $E.T. = 0.67$ ) qu'à l'échelle mesurant l'adoption d'une approche éducative multiculturelle ( $M = 3.98$ ;  $E.T. = 0.59$ ),  $t(81) = 3.41$ ,  $p = .001$ , (voir Figure 1.1.2).

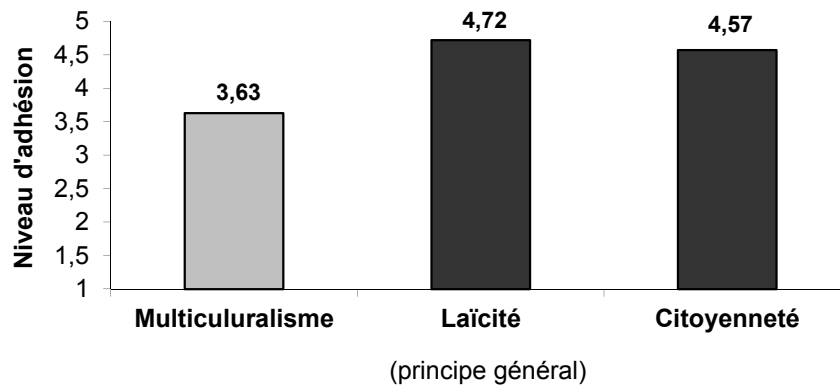


Figure 1.1.1. Attitudes générales envers les principes républicains et le multiculturalisme.

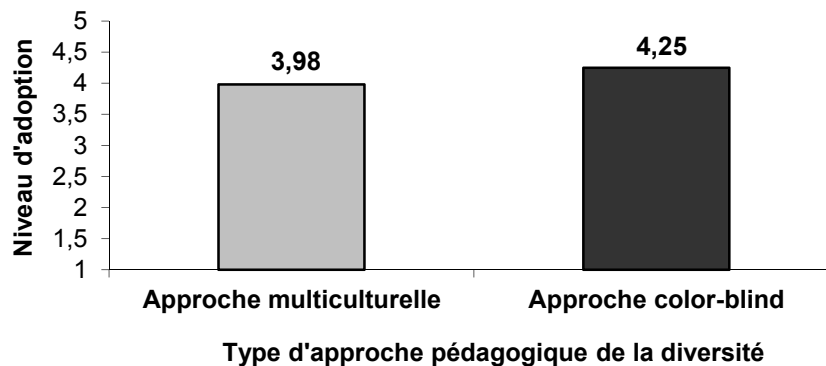


Figure 1.1.2. Adoption de différentes approches éducatives de la diversité.

On a également pu observer certaines différences en fonction du type d'établissement d'exercice. Les enseignants et membres du personnel éducatif apparaissaient comme étant tendanciellement plus attachés à la laïcité ( $M = 4.87$ ;  $E.T. = 0.32$ ) en lycée professionnel qu'en lycée d'enseignement général et technologique ( $M = 4.38$ ;  $E.T. = 0.87$ ),  $t(13.56) = 1.97$ ,  $p = .07$ . Ils adhéraient également plus au principe de citoyenneté en lycée professionnel ( $M = 4.76$ ;  $E.T. = 0.42$ ) qu'en lycée d'enseignement général et technologique ( $M = 4.26$ ;

$E.T. = 0.49$ ),  $t(38) = 3.31$ ,  $p = .002$ . En revanche, aucune différence significative entre les personnels des deux types d'établissement n'a pu être observée en ce qui concerne l'adhésion au multiculturalisme,  $t(38) = 1.26$ ,  $p = .214$ , ou l'adoption d'une approche multiculturelle,  $t(39) = 0.57$ ,  $p = .572$  ou « égalitariste »,  $t(39) = 1.60$ ,  $p = .118$ .

Une comparaison entre les réponses des hommes et des femmes n'a mis en évidence qu'une seule différence significative, les femmes ( $M = 3.78$ ;  $E.T. = 0.60$ ) ayant une attitude générale envers le multiculturalisme plus favorable que les hommes ( $M = 3.45$ ;  $E.T. = 0.72$ ),  $t(78) = 2.21$ ,  $p = .03$ .

Le Tableau 1.1.1 présente les corrélations entre les différentes mesures. Notre troisième hypothèse prédisait l'existence d'une relation entre d'une part les attitudes générales des enseignants et membres du personnel éducatif envers un modèle d'intégration donné (principes du modèle républicain, multiculturalisme) et d'autre part les approches éducatives qu'ils endossaient. Ainsi, on s'attendait à ce que plus un acteur de l'éducation ait une attitude générale favorable envers le principe d'égalité républicaine, plus il endosse une approche éducative de la diversité de type colorblind (égalitariste). De même, il était attendu que plus un acteur de l'éducation ait une attitude générale favorable au principe du multiculturalisme, plus il endosse une approche éducative multiculturelle. Conformément à cette hypothèse, l'approche éducative « égalitariste » était corrélée positivement à l'adhésion à la citoyenneté,  $r(81) = .29$ ,  $p = .01$  (mais pas à l'adhésion au multiculturalisme,  $r(81) = -.03$ ,  $p = .769$ ) alors que l'approche éducative multiculturelle était corrélée positivement à l'adhésion au multiculturalisme,  $r(81) = .31$ ,  $p = .004$  (et pas à l'adhésion à la citoyenneté,  $r(81) = -.03$ ,  $p = .771$ ). Les deux approches éducatives (multiculturelle et « égalitariste » étaient corrélées positivement entre elles,  $r(82) = .38$ ,  $p = .001$ .

On a également pu observer une corrélation positive entre l'ancienneté dans l'enseignement et l'adoption d'une approche éducative égalitariste,  $r(80) = .43$ ,  $p < .001$ , mais

pas avec l'adoption d'une approche multiculturelle,  $r(80) = .003$ ,  $p = .979$ , ni avec les attitudes générales envers le principe de citoyenneté,  $r(79) = .14$ ,  $p = .213$ , la laïcité  $r(80) = .16$ ,  $p = .152$ , ou le multiculturalisme,  $r(80) = .79$ ,  $p = .903$ . Enfin, 81.3% des enseignants ont répondu qu'il était très important pour eux de se « *définir, en tant qu'enseignant, comme incarnant les valeurs républicaines (liberté, égalité, fraternité et laïcité)?* » (voir Figure 1.1.3).

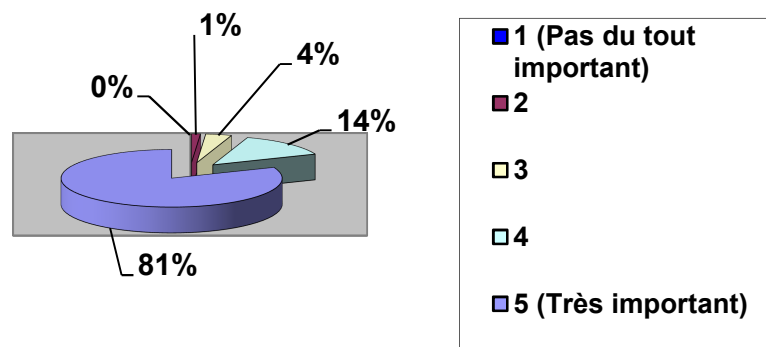


Figure 1.1.3. Répartition des réponses des participants sur l'importance de se « *définir, en tant qu'enseignant, comme incarnant les valeurs républicaines...* »

Tableau 1.1.1

*Corrélations entre les attitudes générales envers le modèle républicain et diverses autres mesures.*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Citoyenneté	-						
2. Laïcité	.20	-					
3. Multiculturalisme	.05	.15	-				
4. Approche colorblind	<b>.29**</b>	.05	-.03	-			
5. Approche multiculturelle	-.03	.10	<b>.31**</b>	<b>.38**</b>	-		
6. Age	.14	.17	-.13	<b>.34**</b>	.03	-	
7. Ancienneté	.14	.16	.01	<b>.43***</b>	.00	<b>.89***</b>	-

Note. ( $N = 82$ ); \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### **Discussion de l'étude 1**

Conformément à notre première hypothèse, les participants manifestaient des attitudes plus favorables envers les principes républicains de citoyenneté et de laïcité qu'envers le multiculturalisme. L'attachement à la laïcité est apparu comme très élevé chez les enseignants et membres du personnel éducatif. L'alpha de l'échelle de laïcité était en revanche très faible auprès de cette population, ce qui traduisait une faible cohérence entre les réponses aux différents items et nous a empêchés d'utiliser cette mesure dans le cadre de cette étude. Ceci montre que des études supplémentaires doivent être menées afin de mettre au point un instrument de mesure approprié de l'adhésion au principe de laïcité. L'étude 2 du présent article visera entre autres cet objectif.

Le type d'établissement d'exercice ne semblait pas jouer un grand rôle dans le type d'approche éducative adoptée par les enseignants et membres du personnel éducatif, contrairement à ce qui avait pu être observé par Hachfeld et al. (2011). Néanmoins, il faut souligner que les enseignants et membres du personnel éducatif étaient significativement plus favorables au principe de citoyenneté, et de manière tendancielle au principe de laïcité, en lycée professionnel qu'en lycée d'enseignement général et technologique. Le genre ne semble pas jouer un rôle très important, si ce n'est pour l'adhésion au multiculturalisme, les femmes adhérant davantage à ce principe que les hommes.

Un des objectifs principaux de cette étude était de vérifier si, dans les faits, les enseignants et membres du personnel éducatif exprimeraient une préférence pour une approche éducative « égalitariste » (colorblind) par rapport à une approche éducative multiculturelle. Il apparaît, conformément à notre hypothèse, que les enseignants et les membres du personnel éducatif préféraient se focaliser sur les similitudes de leurs élèves plutôt que sur leurs différences culturelles. On pourrait ainsi qualifier leur démarche éducative de « républicaine ».

Notons cependant que les enseignants et membres du personnel éducatif étaient plutôt ouverts à une approche éducative prenant en compte les différences culturelles, avec un score moyen de 3,98 (sur une échelle en 5 points) à la sous-échelle de multiculturalisme de la TCBS. De plus, l'adoption d'une approche éducative égalitariste (de type « colorblind » ou républicaine) était reliée positivement à l'adoption d'une approche éducative de type multiculturelle, et ce de manière statistiquement significative. Ainsi, ces résultats tendent à confirmer que ces deux approches ne sont pas du tout incompatibles. En effet, ces deux approches sont toutes deux sous-tendues par des motivations égalitaires à contrôler les préjugés et les comportements discriminatoires (cf Hachfeld et al., 2011). Elles constituent seulement deux façons différentes d'appréhender la diversité culturelle. Mais, dans les faits, les enseignants peuvent tout à fait alterner ces deux approches et les concilier (Hachfel et al., 2011; Raveaud, 2003). Comme l'explique Raveaud (2003) qui a réalisé plusieurs observations des pratiques des enseignants en classe, les deux types d'approches coexistent souvent, mais dans des temps et des lieux distincts. Pour Legendre (2002), « L'opposition pensée comme irrémédiable entre ces deux pôles [l'universalisme et le particularisme] semble stérile dans la perspective interculturelle, comme souvent quand on oppose deux termes l'un à l'autre. Une position alternative, qui prend en compte les dimensions objectives et subjectives de la diversité culturelle (l'altérité et l'identité), serait alors souhaitable, d'autant plus quand il s'agit de proposer des pistes de solutions concrètes aux acteurs. » (p. 191). Il semblerait que cette « position alternative » fasse déjà partie de la pratique des acteurs du milieu éducatif, à la fois sensibles aux similitudes et à la diversité culturelle de leurs élèves. Ainsi, il peut s'agir d'une « bonne pratique » à valoriser dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignants.

Conformément à notre troisième hypothèse, on a observé des liens significatifs entre les mesures d'attitudes générales envers un modèle d'intégration donné (adhésion au principe

de citoyenneté et au multiculturalisme) d'une part, et, d'autre part, les mesures d'approches éducatives. Les résultats ont ainsi montré que l'adoption d'une approche éducative multiculturelle était corrélée à l'attitude générale envers le multiculturalisme, mais pas à l'attitude générale envers le principe de citoyenneté. Il semblerait donc que l'adoption d'une approche multiculturelle soit reliée spécifiquement à la conviction qu'il est important de valoriser la diversité culturelle (multiculturalisme). À l'inverse, l'adoption d'une approche éducative « égalitariste » (« colorblind ») était corrélée positivement à l'adhésion au principe de citoyenneté, mais n'était pas corrélée à l'adhésion au multiculturalisme. Ces résultats tendent à montrer que ce n'est pas seulement la volonté d'être égalitaire qui sous-tend l'adoption de chacune de ces approches éducatives, mais bien des conceptions spécifiques sur la manière dont doit être gérée la question de la diversité culturelle. Les résultats appuient donc l'idée que les deux sous-échelles de Hachfeld et al. (2011) mesurent bien l'adoption d'approches spécifiques de la diversité culturelle en classe. Ainsi, il semblerait que les attitudes générales des enseignants et membres du personnel éducatif vis-à-vis des différents modèles d'intégration se traduisent dans l'adoption plus ou moins grande de telle ou telle approche éducative de la diversité. Néanmoins, on peut arguer que les items de la TCBS de Hachfeld et al. (2011) mesurent davantage des intentions comportementales que des comportements réels. Des études supplémentaires seraient nécessaires afin d'examiner les liens entre attitudes générales envers différents modèles nationaux d'intégration et pratiques réelles des enseignants et membres du personnel éducatif vis-à-vis de la diversité culturelle.

On a pu observer une corrélation positive entre l'ancienneté dans l'Éducation nationale et l'adhésion à une approche éducative égalitariste. En revanche, et de façon intéressante, on n'a observé aucune corrélation entre ancienneté et adoption d'une approche éducative multiculturelle. Plusieurs interprétations de ce lien entre ancienneté et adoption d'une approche de type « colorblind » sont possibles. Une première interprétation est qu'il s'agirait



d'un phénomène de socialisation professionnelle. Les enseignants seraient amenés à adopter une telle approche au cours de leur carrière car ils seraient socialisés à des normes de type « colorblind » qui seraient prédominantes au sein de l'Éducation nationale. L'adoption d'une approche éducative « égalitariste » (« colorblind ») serait ainsi une « tradition » dans l'Éducation nationale. Cette interprétation serait tout à fait concordante avec une vision des enseignants en tant que « hussards de la République », dont une des principales missions est de transmettre les principes républicains aux élèves. Une autre explication pourrait être que les valeurs des jeunes enseignants ou personnels de l'éducation sont en cours d'évolution. Ces deux interprétations ne sont d'ailleurs pas incompatibles. L'adoption d'une approche éducative « égalitariste » (« colorblind ») pourrait représenter une tradition dans l'enseignement en France, qui serait actuellement en perte de vitesse. Seules des études au long cours pourrait nous permettre d'être affirmatif à ce sujet. Quelques indices nous amènent cependant à penser que les enseignants et membres du personnel éducatif accordent beaucoup d'importance à la transmission des principes républicains dans leur pratique. Remarquons en effet que 81.3% des enseignants répondent qu'il est très important pour eux de se « *définir, en tant qu'enseignant, comme incarnant les valeurs républicaines (liberté, égalité, fraternité et laïcité)* ». Il apparaît donc qu'il y a un véritable consensus parmi les enseignants et membres du personnel éducatif sur l'importance d'incarner le modèle républicain au sein du contexte scolaire français.

### **Etude 2: Laïcité ou laïcité(s)?**

D'après le philosophe Pena-Ruiz, la laïcité est « un idéal dont l'originalité est qu'il permet à tous, croyants et athées, de vivre ensemble sans que les uns ou les autres soient stigmatisés en raison de leurs convictions particulières. » (2003, p. 73). À l'aune de cette définition, il paraît évident que la laïcité est un principe tolérant dans ses fondements, car il permet la coexistence pacifique des personnes ayant différentes convictions religieuses.

Pourtant, les travaux de Kamiejski et al. (2012) ont montré que l'adhésion à la laïcité était plutôt reliée à de l'intolérance. Ces résultats font écho aux analyses de différents auteurs qui avancent l'idée que les débats récents sur l'application du principe de laïcité masqueraient des préjugés envers les musulmans (Baubérot, 2012; Benbassa, 2004; Bouamama, 2004; Cerf & Horwitz, 2011; Geisser, 2010; Houziaux, 2004; Tévanian, 2005, 2007). Les débats récents, notamment sur la question du port du voile par les élèves à l'école, mais aussi par les mamans accompagnatrices de sorties scolaires, ou par les membres du personnel d'une crèche privée (l'affaire Baby Loup) viseraient ainsi spécifiquement les musulmans. La laïcité est d'ailleurs désormais défendue par l'extrême-droite (Barthélemy & Michelat, 2007a, 2007b), un parti reconnu pour son hostilité envers les immigrés (Dambrun, Maisonneuve, Duarte, & Guimond, 2002), alors qu'elle était traditionnellement portée par la gauche. Une analyse des débats récents sur l'application du principe de laïcité a également mis en évidence que l'ensemble des acteurs considéraient ce principe comme très important, mais sans lui donner nécessairement la même signification (Geerts, 2010; Marchand, 2011).

De plus en plus d'analyses convergent vers l'idée qu'il existerait en fait ***non pas une, mais des laïcités***: une laïcité historique, d'État, libérale et inclusive, qui s'opposerait à une laïcité de société civile, « nouvelle », identitaire et d'exclusion (Baubérot, 2012; Hennette Vauchez & Valentin, 2014; Lorcerie, 2012; 2013; Milot, 2013). Ces deux formes de laïcité auraient des implications sociales et des objectifs très différents, voire opposés. **La laïcité historique** serait une conception de la laïcité foncièrement tolérante, puisqu'elle viserait à garantir la liberté de croire ou de ne pas croire et l'égalité de tous les citoyens quelles que soient leurs convictions. Pour cela, elle s'appuie sur la séparation des Églises et de l'État, consacrée dans la loi française de 1905, et le principe de neutralité de l'État en matière de religion (Maclure & Taylor, 2010). **La nouvelle laïcité** considérerait en revanche les principes de séparation et de neutralité comme des fins en soi. D'autre part, une telle

conception de la laïcité ne demande plus seulement à l'État, mais également aux individus, de se montrer neutres. Les manifestations d'appartenance religieuse seraient ainsi cantonnées à la sphère privée, potentiellement au détriment de la liberté de conscience et de l'égalité des citoyens. D'après Baubérot (2012), cette nouvelle conception se traduit dans la loi du 15 mars 2004 interdisant le port des signes religieux à l'école, et les débats qui ont suivi, en particulier sur le port du voile intégral dans les lieux publics et le port du voile dans les entreprises privées ayant une mission de service public telles que les crèches.

D'après Lorcerie (2012, 2013), on a assisté ces dernières années au développement d'une laïcité identitaire et idéologique, qui s'éloigne de sa conception initiale. Elle cite un juriste: « Sur le plan du droit, le terme [de laïcité] désigne essentiellement la neutralité religieuse de l'État. On y inclut aussi l'absence de discrimination (donc l'égalité) et la liberté en matière religieuse.[...] Par contre le concept juridique de laïcité n'inclut pas, contrairement à ce que pourrait laisser penser le discours politique, un prétendu principe d'exclusion de la religion hors de la 'sphère publique', ni ne postule 'l'indifférence', 'l'ignorance' ou 'l'incompétence' de l'État à l'égard des religions» (Woehrling, 2010, p. 436, cité par Lorcerie, 2012, 2013). Pour Lorcerie (2013), il y a donc un véritable décalage entre la laïcité telle qu'elle est définie par le droit et la philosophie politique (qui correspondrait selon nous à la laïcité dans sa forme historique) et la conception de plus en plus répandue qu'en ont les individus.

Les différentes définitions de la laïcité apportées par Baubérot (2012), Hennette Vauchez et Valentin (2014), Lorcerie (2012, 2013) et Milot (2013) s'appuient sur une analyse sociologique et historique. Mais elles demeurent cependant contestées. Pour Pena-Ruiz (2014) par exemple, il n'existe qu'une seule définition de la laïcité: « Décidément, les adversaires de la laïcité la haïssent au point qu'ils essaient de tuer le mot, ou de le rendre invisible par une nuée d'adjectifs (ouverte, inclusive, plurielle, dure, molle, douce, tolérante, intolérante, etc.).

Autre mystification: une kyrielle de définitions contradictoires. Pourtant les choses sont claires, si l'on veut bien les aborder sans préjugé. » (p. 533).

Ce débat entre une conception unitaire ou multiple de la laïcité ne se limite pas au monde académique. Il importe de comprendre comment les individus conçoivent la laïcité et quelles en sont les conséquences pour les relations intergroupes en France. Le premier objectif de cette étude est d'examiner s'il existe différentes conceptions de la laïcité dans les représentations mentales des individus. L'échelle de Kamiejski et al. (2012) ne comprenait pas d'items mesurant l'adhésion aux deux principes constituant les finalités de la laïcité historique. Nous pensons donc qu'il est nécessaire d'interroger les individus sur les quatre principes constitutifs de la laïcité évoqués ci-dessus: la séparation des Églises et de l'État et la neutralité étatique comme l'ont fait Kamiejski et al. (2012), mais également la liberté de conscience et l'égalité des citoyens quelles que soient leurs convictions (Maclure & Taylor, 2010). Si ces différents items reliés à la laïcité saturent sur la même dimension, on aura alors de bonnes raisons de penser qu'ils mesurent un construit unitaire, appuyant ainsi l'idée qu'il n'existe qu'une seule forme de laïcité dans les représentations mentales des individus. En revanche, si ces items se positionnent sur des dimensions différentes, on pourra alors remettre en question l'idée d'un construit unique de la laïcité et identifier avec plus de précision les différentes formes de laïcité qui peuvent coexister dans les représentations mentales des individus. Il serait également intéressant d'examiner dans quelle mesure le sentiment plus ou moins positif que peuvent avoir les individus envers la laïcité (le fait de se dire attaché ou non à ce principe) va être relié à l'adhésion aux 4 principes sous-jacents à la laïcité. En effet, comme le souligne Marchand (2011), la plupart des personnes impliquées dans les débats publics se disent attachés au principe de laïcité, sans forcément y mettre la même définition.

Le deuxième objectif de cette étude est d'examiner si les différents items mesurant l'adhésion à la laïcité sont reliés différemment aux préjugés. En tant que psychologues

sociaux, il ne nous appartient pas de déterminer quelle est « la bonne » conception de la laïcité. En revanche, nous sommes en mesure de nous intéresser aux conséquences de telle ou telle conception de la laïcité adoptée par un individu sur les relations sociales. Un des principaux objectifs de la laïcité est effet de favoriser le vivre-ensemble, la coexistence pacifique de personnes ne partageant pas toutes les mêmes convictions religieuses. Aussi, on suppose qu'une conception de la laïcité « efficace » devrait favoriser l'acceptation des personnes issues de cultures différentes. Afin d'examiner cette question, nous avons choisi d'utiliser une mesure de tolérance à travers une échelle d'acceptation des immigrants.

D'autre part, afin de vérifier la généralité des résultats de Kamiejski et al. (2012), nous avons choisi d'interroger deux groupes d'étudiants qui se distinguent habituellement au niveau de leurs attitudes socio-politiques: les étudiants en droit et en psychologie (Guimond, Dambrun, Michinov, & Duarte, 2003). Nous souhaitons également ajouter un item faisant directement référence au principe d'égalité citoyenne, la notion d'égalité étant une composante assez centrale du modèle républicain d'intégration français (comme le rappelle d'ailleurs la devise républicaine « Liberté, égalité, fraternité »). Nous nous attendons à ce que cet item sature avec les items de citoyenneté de Kamiejski et al. (2012). Enfin, nous nous attendons à ce que, comme dans les travaux de Kamiejski et al. (2012) l'adhésion au principe de citoyenneté soit reliée négativement à l'acceptation des inégalités et de la hiérarchie intergroupe, mesurée à l'aide de l'échelle d'orientation à la dominance sociale (Duarte, Dambrun, & Guimond, 2004; Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994).

### **Méthode**

#### **Participants**

Deux cent trente quatre étudiants en licence à l'École de droit et soixante douze étudiants en première et deuxième années de licence de psychologie, âgés de 16 à 33 ans ( $M = 20.20$ ;  $E.T. = 1.89$ ) ont répondu au questionnaire. Les données d'un étudiant en droit

n'ayant visiblement pas répondu sérieusement ont été ôtées des analyses. L'échantillon final était composé de 218 femmes et de 85 hommes (2 participants n'ayant pas indiqué leur genre).

### **Procédure**

Les étudiants étaient invités à participer à cette étude à la fin d'heures de cours (en droit) ou dans le cadre d'heures expérimentales prévues dans le cursus de psychologie. Cette étude faisait partie d'un projet intitulé « L'école de la République ». Il était expliqué aux participants que l'objectif de ce projet était d'étudier comment ils concevaient « la République Française dans toute sa diversité sociale, culturelle et religieuse. » Il était précisé que le questionnaire était anonyme et portait sur des questions d'actualité. Pour répondre au questionnaire, les étudiants devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chacune des propositions, sur une échelle allant de 1: « Pas du tout d'accord » à 5: « Tout à fait d'accord ». Les participants étaient ensuite débriefés et remerciés.

### **Mesures**

En tout, 15 propositions, dont 10 sont directement issues des travaux de Kamiejski et al. (2012), mesuraient l'adhésion et l'attachement au modèle républicain d'intégration français (voir Tableau 1.2.1 pour les intitulés exacts des items).

Les items peuvent être classifiés comme suit:

- 2 items mesurant l'*attachement à la laïcité* (« La laïcité est un principe qui me tient beaucoup à cœur. »);
- 4 items mesurant l'*adhésion à la citoyenneté* utilisés par Kamiejski et al. (2012), (« Je ne veux pas qu'on définisse les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion. »);
- 6 items mesurant l'*adhésion à la laïcité* utilisés par Kamiejski et al. (2012), (« Autant que possible, les pratiques religieuses devraient être à caractère privé et non public. »);

- 1 items mesurant l'adhésion au *principe d'égalité citoyenne* (« Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. »);
- 1 item sur la *liberté de conscience* (« Chaque citoyen doit être libre de pratiquer la religion de son choix. »);
- 1 item sur l'*égalité des convictions religieuses* (« Dans un état démocratique, toutes les religions devraient être considérées comme égales. »).

Le questionnaire comportait également une mesure d'*orientation à la dominance sociale* en 8 items issus de l'échelle de Pratto et al. (1994) validée en France par Duarte et al. (2004). L'échelle incluait des items tels que « Il faut améliorer l'égalité sociale » [recodé], et « Parfois, il faut maintenir les autres groupes à leur place », 4 items ont été recodés,  $\alpha = .81$  (voir Annexe F pour la formulation des items).

Enfin, le questionnaire comportait une mesure de préjugés à l'encontre des immigrants en 8 items issus de l'échelle de préjugés généralisés de Dambrun et Guimond (2001). L'échelle incluait des items tels que « On ne devrait pas accorder facilement la nationalité française. » et « La diversité qu'apportent les étrangers est un enrichissement pour le pays. » [recodé], 4 items ont été recodés,  $\alpha = .89$  (voir Annexe G pour la formulation des items).

D'autres mesures ont été utilisées mais n'ont pas été traitées dans le cadre de cette étude.

### Résultats

Nous avons effectué une analyse en composantes principales avec une rotation Varimax sur les 15 items mesurant les attitudes générales envers le modèle républicain d'intégration (voir Tableau 1.2.1). En se basant sur le diagramme des valeurs propres, une extraction de 3 facteurs nous semblait la plus pertinente (voir Figure A1 en annexe). Les différents items mesurant l'adhésion et l'attachement au modèle républicain d'intégration se regroupaient de manière cohérente dans les trois dimensions<sup>1</sup>.

1) La première dimension comportait les 4 items d'adhésion à la citoyenneté (items 11 à 14) de l'échelle de Kamiejski et al. (2012), ainsi que l'item mesurant l'adhésion au principe d'égalité citoyenne (item 15) et les items mesurant l'adhésion aux principes de liberté de conviction (item 10) et d'égalité des convictions religieuses (item 9),  $\alpha = .85$ .

2) La seconde dimension comportait les 6 items de mesure de l'adhésion à la laïcité (items 3 à 8) de Kamiejski et al. (2012),  $\alpha = .68$ .

3) La troisième dimension comportait les deux items mesurant l'attachement à la laïcité (items 1 et 2),  $r(302) = .83, p < .001$ .

Comme on peut le voir sur le Tableau 1.2.1, les items issus de Kamiejski et al. (2012) se structuraient de nouveau en deux dimensions distinctes, les items d'adhésion à la citoyenneté d'un côté et les items d'adhésion à la laïcité de l'autre. L'item faisant directement référence à l'égalité citoyenne que nous avons ajouté saturait comme attendu sur la même dimension que les items de l'échelle d'adhésion à la citoyenneté de Kamiejski et al. (2012). Les items faisant référence au principe de liberté de conviction, et d'égalité des différentes convictions saturaient également avec les items de citoyenneté, et non avec les items de laïcité de Kamiejski et al. (2012). Enfin, l'attachement à la laïcité formait une dimension à part entière.

L'attachement était relié positivement à la première,  $r(301) = .36, p < .001$ , et à la seconde dimension  $r(303) = .25, p < .001$ , qui n'étaient quant à elles pas reliées entre elles,  $r(301) = -.01, p = .394$ . D'autre part, l'attachement à la laïcité était relié négativement aux préjugés,  $r(303) = -.19, p = .001$ , et à l'orientation à la dominance sociale,  $r(300) = -.15, p = .009$ .



Tableau 1.2.1

*Items Mesurant l'Adhésion au Modèle Républicain*  
*Analyse en Composantes Principales avec Rotation Varimax.*

Items	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
1. La laïcité est un principe qui me tient beaucoup à cœur. ( <i>Attach1</i> )*	.21	.18	<b>.89</b>
2. La laïcité est un principe important. ( <i>Attach2</i> )	.20	.15	<b>.88</b>
3. Il serait normal qu'en France, l'Etat finance la construction de mosquées, de synagogues et de temples. ( <i>score inversé, NL1</i> )	.21	<b>-.62</b>	.28
4. Je suis opposé à ce que le gouvernement finance la construction d'édifices religieux. ( <i>NL2</i> )	-.00	<b>.56</b>	-.00
5. Cela ne me dérange pas que sur la photo de la carte d'identité française, les catholiques ou les musulman(e)s conservent un signe marquant leur confession. ( <i>score inversé, NL3</i> )	.18	<b>-.60</b>	-.12
6. Autant que possible, les pratiques religieuses devraient être à caractère privé et non public. ( <i>NL4</i> )	.10	<b>.72</b>	.11
7. Il me semble tout à fait normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits. ( <i>NL5</i> )	.05	<b>.71</b>	.18
8. Je suis favorable à la séparation du religieux et de l'Etat en France comme dans les autres pays. ( <i>NL6</i> )	.32	<b>.52</b>	.27
9. Dans un état démocratique, toutes les religions devraient être considérées comme égales. ( <i>ER1</i> )	<b>.65</b>	-.09	.35
10. Chaque citoyen doit être libre de pratiquer la religion de son choix. ( <i>ER2</i> )	<b>.66</b>	-.03	.24
11. Je ne veux pas qu'on définisse les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion. ( <i>ER3</i> )	<b>.76</b>	-.17	.15
12. La société française est composée de citoyens avant toute chose, et non pas de communautés. ( <i>ER4</i> )	<b>.66</b>	-.02	.09
13. Un Français doit être pris en considération en tant que tel et pas en tant que membre d'une communauté particulière (culturelle, religieuse, sexuelle...). ( <i>ER5</i> )	<b>.75</b>	.06	-.04
14. Pour l'unité du pays, les individus doivent être considérés comme citoyen avant de l'être comme "black, blanc, beur", femme, homme, homosexuel ou hétérosexuel. ( <i>ER6</i> )	<b>.79</b>	.15	.10
15. Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. ( <i>ER7</i> )	<b>.79</b>	.02	.09

\**Attach* = Items mesurant l'attachement à la laïcité (facteur 3, 8.61% de la variance totale);  
*NL* = Items mesurant l'adhésion à la nouvelle laïcité (facteur 2, 17.29% de la variance totale);  
*ER* = Items mesurant l'adhésion au principe d'égalité républicaine (facteur 1, 30.33% de la variance totale)

La première dimension rassemblant des items de citoyenneté, d'égalité et de liberté de conviction était également reliée négativement aux préjugés,  $r(300) = -.47, p < .001$ , et à l'orientation à la dominance sociale,  $r(297) = -.53, p < .001$ , contrairement à la seconde dimension rassemblant les items de laïcité, qui était quant à elle reliée positivement aux préjugés,  $r(302) = .39, p < .001$  et à l'orientation à la dominance sociale,  $r(299) = .16, p = .007$  (voir Tableau 1.2.2). Précisons que tous les items de la première dimension (qui constitue en quelque sorte une nouvelle mesure) sont individuellement reliés négativement aux préjugés et à l'orientation à la dominance sociale.

Enfin, pour examiner d'éventuels effets de filière, nous avons effectué trois analyses de régression, une pour chaque dimension précédemment identifiée, avec comme variables indépendantes la filière d'étude (droit vs. psychologie) et le genre en tant que variable contrôlée. On n'observait pas de différences significatives entre les scores des étudiants en droit et en psychologie (le genre étant contrôlé) que ce soit pour la première,  $\beta = -.05, t(296) = 0.86, p = .388$ , ou la seconde dimension,  $\beta = .04, t(298) = 0.66, p = .507$ . Les scores moyens des étudiants étaient élevés, tant pour la première dimension ( $M = 4.40; E.T. = 0.66$ ) que pour la seconde ( $M = 3.82; E.T. = 0.71$ ), mais la deuxième dimension (items de laïcité de Kamiejski et al. 2012) faisait l'objet de significativement moins d'adhésion que la première,  $t(300) = -10.20, p < .001$ . On a pu observer une relation tendancielle entre la filière d'étude et l'attachement à la laïcité, les étudiants en droit se disant légèrement plus attachés à ce principe ( $M = 4.21; E.T. = 0.84$ ) que les étudiants en psychologie ( $M = 4.01; E.T. = 0.83$ ),  $\beta = .10, t(299) = 1.73, p = .084$ . Enfin, on observait une différence entre hommes et femmes uniquement pour l'adhésion à la première dimension, les femmes ( $M = 4.47; E.T. = 0.57$ ) y adhérant davantage que les hommes ( $M = 4.21; E.T. = 0.83$ ),  $\beta = -.18, t(296) = -3.07, p = .002$ .

Tableau 1.2.2

*Corrélations entre les différentes dimensions du modèle républicain et diverses autres mesures.*

	1	2	3	4	5
1. Egalité républicaine	-				
2. Nouvelle laïcité	-.01	-			
3. Attachement à la laïcité	.36***	.25***	-		
4. Préjugés	-.47***	.39***	-.19**	-	
5. Orientation à la dominance sociale	-.53***	.16**	-.15**	.56***	-

*Note.* ( $N = 304$ ); \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### Discussion de l'étude 2

L'analyse en composantes principales que nous avons effectuée montre que, loin de constituer un bloc monolithique, les différents items mesurant l'adhésion et l'attachement au modèle républicain d'intégration pouvaient être regroupés en trois dimensions. La première dimension rassemblait les items d'adhésion à la citoyenneté de Kamiejski et al. (2012), ainsi que l'item mesurant l'adhésion au principe d'égalité citoyenne et les items mesurant l'adhésion aux principes de liberté de conviction et d'égalité des convictions religieuses. L'item faisant directement référence à l'égalité citoyenne que nous avons ajouté saturait comme attendu sur la même dimension que les items de l'échelle d'adhésion à la citoyenneté de Kamiejski et al. (2012). Les items faisant référence au principe de liberté de conviction, et d'égalité des différentes convictions saturaient également avec les items de citoyenneté, et non avec les items de laïcité de Kamiejski et al. (2012). Dans l'ensemble, ces propositions mesuraient l'accord avec l'idée que les individus en France doivent avant tout être considérés

comme des citoyens, tous égaux devant la loi, sans prendre en compte leur appartenance à des groupes (origines, religion,...). De plus, tous les items de cette nouvelle sous-échelle étaient corrélés négativement aux préjugés et à l'orientation à la dominance sociale. Cette dimension pourrait ainsi être qualifiée d' « Égalité républicaine ».

La seconde dimension comportait les 6 items de mesure de l'adhésion à la laïcité de Kamiejski et al. (2012). Ces items mesurent l'adhésion aux principes de non-financement des cultes religieux, de séparation du religieux et de l'État et de restriction des manifestations d'appartenance religieuse à la sphère privée. Cette dimension semble très proche de la définition de la nouvelle conception de la laïcité qui s'est développée ces dernières années. Nous la qualifierons donc de « Nouvelle laïcité ». Enfin, l' « Attachement à la laïcité » formait une dimension à part entière. L'« Attachement à la laïcité » était relié positivement à la dimension d' « Égalité républicaine » et de « Nouvelle laïcité », qui n'étaient quant à elles pas reliées entre elles. D'autre part, l'« Attachement à la laïcité » et l'« Égalité républicaine » étaient reliés négativement aux préjugés, contrairement à la « Nouvelle laïcité », qui était elle reliée positivement aux préjugés.

Les items mesurant l'adhésion aux principes de liberté de conviction et d'égalité des différentes convictions religieuses, qui sont les plus caractéristiques d'une conception de la laïcité historique, ne saturaient pas avec les items de Kamiejski et al. (2012) mesurant la laïcité. Ces résultats appuient ainsi, de manière empirique, l'idée d'un dualisme des conceptions de la laïcité défendue par Baubérot (2012), Hennette Vauchez et Valentin (2014), Lorcerie (2012, 2013) et Milot (2013). En accord avec Baubérot (2012), Hennette Vauchez et Valentin (2014), Lorcerie (2012, 2013) et Milot (2013), ces résultats appuient l'idée que les différentes conceptions de la laïcité n'ont pas les mêmes implications en matière de vivre-ensemble. Le fait de penser qu'il est important de considérer les individus comme des citoyens ayant tous les mêmes droits (dont la liberté de conscience) semble favoriser la

tolérance. En revanche, l'adhésion à la nouvelle laïcité est liée à plus de préjugés.

De plus, chacune de ces dimensions faisait l'objet d'une très forte adhésion, suggérant que ces dimensions sont très fortement internalisées par les étudiants. On n'a pas observé de différence d'adhésion en fonction du genre, sauf en ce qui concerne le principe d'égalité républicaine qui suscite davantage d'adhésion chez les femmes que chez les hommes. Enfin, on n'a pas observé de différences significatives entre les scores des étudiants en droit et en psychologie, deux populations ayant des attitudes socio-politiques très différentes par ailleurs (Guimond et al., 2003), ce qui tend à appuyer l'idée que ces attitudes seraient très généralement partagées dans la société française.

### **Conclusion**

L'ensemble de ces études permet de confirmer l'importance du modèle républicain en tant que réalité psychologique en France auprès de deux populations différentes (des enseignants et membre du personnel éducatif, des étudiants en droit et en psychologie). Ce modèle semble orienter de manière très concrète les pratiques des enseignants, et notamment les approches qu'ils vont endosser face à la diversité culturelle de leurs élèves. Notons ici que, contrairement à ce qui peut être affirmé fréquemment, une approche « républicaine » ne semble pas du tout incompatible avec la prise en compte de la diversité culturelle, du moins à certains moments. En revanche, il apparaît que certaines dimensions du modèle républicain sont beaucoup moins favorables à la diversité. Ici nous faisons notamment référence à la nouvelle conception de la laïcité, qui était reliée significativement aux préjugés dans l'étude 2. L'étude 1 n'a pas permis d'aborder les implications de l'adhésion à la nouvelle laïcité chez les enseignants et membres du personnel éducatif en raison d'un manque de cohérence interne de l'échelle utilisée. Ceci démontrait la nécessité d'améliorer la mesure du concept de laïcité dans les études suivantes. Les résultats de l'étude 2 tendent à appuyer qu'il existerait en fait plusieurs conceptions de la laïcité. De manière intéressante, l'adhésion aux principes de

liberté de conviction et d'égalité des différentes convictions religieuses, se positionnent avec les principes de citoyenneté et d'égalité citoyenne, et non avec les items mesurant l'adhésion à la laïcité. Cela tend à montrer que les items de laïcité de Kamiejski et al. (2012) mesuraient en fait l'adhésion à la nouvelle laïcité, mais pas l'adhésion à la laïcité en soi. Des études ultérieures pourront s'attacher à comprendre les processus psychologiques impliqués dans le développement de cette nouvelle conception de la laïcité.

Note de bas de page

<sup>1</sup>En utilisant une méthode d'extraction basée sur les valeurs propres, on obtenait une répartition des items équivalente, si ce n'est que les items 3 et 4 relatifs au financement des édifices religieux formaient alors une dimension distincte (voir Tableau A1 en annexe).

---

## **Chapitre 2**

# **Les processus psychologiques impliqués dans la défense de la laïcité**

---



### **Présentation du chapitre 2**

En 2012, Baubérot avait décrit l'émergence d'une « nouvelle laïcité » qui mettrait l'accent sur le devoir de neutralité des individus, au détriment des libertés de conscience et de culte. Les manifestations d'appartenance religieuse seraient ainsi cantonnées à la sphère privée. Les résultats de l'étude précédente tendent à accréditer l'idée de l'existence de cette nouvelle forme de laïcité au niveau psychologique. En effet, dans l'étude précédente, comme dans celle de Kamiejski et al. (2012), les items mesurant l'adhésion aux principes de séparation et de neutralité, formaient à eux seuls une dimension bien distincte et reliée positivement aux préjugés. Ces items ne saturaient pas avec les items mesurant l'adhésion aux principes de liberté de conscience et d'égalité, pourtant définis comme étant les finalités de la laïcité dans sa conception initiale (Baubérot, 2012; Maclure & Taylor, 2010; Milot, 2013). Ces deux items formaient quant à eux une dimension distincte avec les items d'égalité citoyenne et étaient reliés négativement aux préjugés. De plus, les items de l'échelle de « nouvelle laïcité » d'une part, et les items de liberté de conscience et d'égalité d'autre part, étaient positivement reliés à l'attachement à la laïcité, ce qui tend à appuyer l'idée que l'on serait face à deux façons de concevoir la laïcité.

Historiquement, il y a eu de nombreux débats sur la façon de concevoir la laïcité et de l'appliquer (Baubérot, 2004). Les affaires dites du « voile islamique » sont emblématiques à cet égard. En 1989, un principal prit la décision d'exclure trois jeunes filles voilées au nom de la neutralité des écoles publiques. Dans un avis rendu le 27 novembre 1989, à la demande du ministre de l'Éducation nationale, le Conseil d'État a rappelé en substance que le principe de neutralité s'imposait aux enseignants, et non aux élèves. D'après l'avis du Conseil d'État, le principe de laïcité doit garantir la liberté de conscience des élèves, ce qui inclut le droit pour eux de manifester leurs convictions religieuses au sein des établissements scolaires. Cependant, la question du port du voile dans les établissements scolaires ne semblait pas

## PRESENTATION DU CHAPITRE 2

définitivement réglée. Le 3 juillet 2003, le président de la République Française créa une commission de réflexion « sur l'application du principe de laïcité dans la République » (Stasi, 2003). Les nombreux débats qui ont alors eu lieu se sont concentrés principalement sur la question du port du voile dans l'enceinte scolaire, et ont abouti au vote de la loi du 15 mars 2004 interdisant, au nom du principe de laïcité, « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse » dans « les écoles, les collèges et les lycées publics ».

Une question posée alors plus ou moins explicitement était celle de la compatibilité de l'Islam et de la laïcité (Baubérot, 2006). Le port du voile a en effet pu être perçu comme défiant le principe de laïcité, voire comme une menace à la tradition républicaine (Asad, 2006; Kastoryano, 2004). Depuis la loi interdisant le port des signes religieux à l'école, les débats se sont multipliés, en particulier sur le port du voile intégral dans les lieux publics et le port du voile dans les entreprises privées ayant une mission de service public telles que les crèches. Plusieurs auteurs s'accordent à dire que les débats médiatiques sur l'application de la laïcité seraient en lien avec l'installation d'un climat hostile aux musulmans (Bouamama, 2004; Geisser, 2010; Tévanian, 2005). Des musulmans interrogés pour un rapport de l'Observatoire Européen des Phénomènes Racistes et Xénophobes (2006) ont estimé que le débat sur la loi interdisant le port du voile à l'école avait contribué à l'augmentation de l'islamophobie et des discriminations à l'égard des musulmans.

Certains intellectuels ont notamment évoqué ce qu'ils considèrent comme une instrumentalisation du principe de laïcité (Baubérot, 2012; Houziaux, 2004; Tévanian, 2005, 2007), qui masquerait de l'hostilité à l'encontre des musulmans (Baubérot, 2012; Benbassa, 2004; Bouamama, 2004; Cerf & Horwitz, 2011; Geisser, 2010; Houziaux, 2004; Tévanian, 2005, 2007). D'après Baubérot (2012), la laïcité est un « terme magique qui permet d'escamoter l'aspect honteux, inacceptable des propos tenus. » (2012, p. 15). Pour Alain

## PRESENTATION DU CHAPITRE 2

Houziaux, « la sauvegarde de la laïcité n'est en fait qu'un prétexte... » et la volonté d'interdire le voile révèle entre autres une forme d'islamo-phobie (2004, p. 14). Dans le dictionnaire de la laïcité, on peut par exemple lire (Cerf & Horwitz, 2011, p. 5) que la laïcité « est aussi en danger quand l'extrême-droite s'en empare pour, soi-disant la défendre alors qu'elle n'est qu'un prétexte pour attaquer l'Islam et les musulmans. » Le Front national, un parti d'extrême-droite en France, dont les sympathisants expriment des préjugés à l'encontre des Maghrébins (Dambrun, Maisonneuve, Duarte, & Guimond, 2002), a effectivement fait de la laïcité son fer de lance, alors que celle-ci était une valeur traditionnellement portée par la gauche (Baubérot, 2012). Comment expliquer que des individus et des groupes aux orientations socio-politiques souvent antagonistes se rejoignent désormais dans leur attachement à la laïcité?

Si plusieurs auteurs sont d'accord pour affirmer que le principe de laïcité serait instrumentalisé, peu de données objectives sont disponibles afin d'examiner la validité de cette thèse. Dans ce contexte, nous avons réalisé les trois études suivantes, qui visent à déterminer quels sont les processus psychologiques à l'origine de l'attachement à la laïcité.

Ce manuscrit est actuellement soumis pour publication dans une revue scientifique internationale de psychologie sociale. Dans le cadre de cette thèse, nous avons ajouté en annexe des documents présentant les mesures utilisées dans chacune des études (Annexe A du présent chapitre pour l'étude 1, Annexe B pour l'étude 2, et Annexe C pour l'étude 3) et un document présentant les différentes inductions utilisées dans l'étude 3 (Annexe D du présent chapitre).

Intergroup Threat, Social Dominance and the Malleability of Ideology:

The Power of Conceptual Replication

Elodie Roebroek and Serge Guimond

Université Blaise Pascal,

LAPSCO, France

This research was supported by the grant: ANR 11-FRQU-004-01. Please address correspondence to Elodie Roebroek, Université Blaise Pascal, Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive CNRS, 34 av. Carnot, 63037 Clermont-Ferrand, France, e-mail: [Elodie.ROEBROECK@univ-bpclermont.fr](mailto:Elodie.ROEBROECK@univ-bpclermont.fr)

### Abstract

Can people who are motivated by group dominance actively endorse an egalitarian ideology in order to promote their political goals? This issue is examined in three studies in the context of support for the political principle of *laïcité* in France. This principle reflects an egalitarian ideology seeking to deal with diversity in fundamental beliefs. It has been supported historically mainly by the left-wing. In recent years, people from the political right and even right-wing extremists have claimed to be strong supporters of *laïcité*. How can people with opposite political views nurture the same principle? In this series of studies, we show that egalitarians who score low on the scale of social dominance orientation (SDO) are usually more supportive of *laïcité* than inegalitarian individuals who score high on SDO. However, a perceived symbolic threat (Study 1), a situational threat (Study 2), and a symbolic threat experimentally induced (Study 3) are all related to increased support for *laïcité* by the high SDOs, whereas there is no effect among the low SDOs. These results support the idea that *laïcité* is a malleable ideology which can be adopted by individuals having contrasting motivations, in the same way as color-blindness in the USA (Knowles, Lowery, Chow, & Hogan, 2009). The implications of the findings for the role of exact replication and conceptual replication in the development of a psychological science are discussed.

*Keywords:* ideology, social dominance, *laïcité*, color-blindness, symbolic threat, realistic threat, replication

### Intergroup Threat, Social Dominance and the Malleability of Ideology:

#### The Power of Conceptual Replication

The concept of intergroup ideology has been used in recent years to refer to various ways of approaching and dealing with diversity in intergroup relations (Vorauer, Gagnon, & Sasaki, 2009). Three specific intergroup ideologies, namely assimilation, multiculturalism and color-blindness, have attracted considerable research attention and, in each case, evidence to suggest that these beliefs have an important impact on prejudice, stereotyping and intergroup relations is accumulating (see Guimond et al., 2013; Levin et al., 2012). According to Guimond, de la Sablonnière and Nugier (2014), the study of intergroup ideologies may be of considerable theoretical importance because it allows one to incorporate the impact of the social and political context in the explanation of intergroup relations. The present series of studies were conducted as part of such a strategy and were designed to introduce another important intergroup ideology: *laïcité*.

The concept of *laïcité* refers to a form of secularism representing a major political approach designed to deal with diversity in fundamental beliefs of a religious nature (see Akan, 2009). The importance of secularism can be seen in many countries around the world (Baubérot & Milot, 2011). However, France is probably the prototype of a country where the secular ideology of *laïcité* is especially important (Koopmans, 2013). The relevance of *laïcité* as a contextual factor can be seen in looking at the study of van der Noll (2010). In one of the first empirical study of its kind, she found, using large national samples, that in 2005, 79% of the people in France were supportive of a ban on the wearing of headscarves by Muslim women compared to only 32% in the U.K., 60% in Germany and 51% in the Netherlands. Many scholars have argued that this is reflecting the fact that France is more anti-Muslims or anti-Islam than other countries (cf. Nussbaum, 2012). However, the data contradict such a claim. Van der Noll (2010) reports that only 33% of the French have negative opinions of

Muslims compared to 50% in Germany, 52% in the Netherlands, and 17% in the U.K. (see also Hebling, 2014; Weil, 2009). A simple equation of banning headscarves with religious intolerance cannot be the whole story. The present research asserts that there is a need to better understand the principle of *laïcité* in all of its complexities, and to identify the reasons why this principle can become more or less important for individuals.

### **Is Laïcité an Inherently Intolerant Ideology?**

According to many philosophers, *laïcité* was not originally conceived to be anti-religion but was intended to enable individuals to live together in mutual respect for their convictions (Maclure & Taylor, 2010; Pena-Ruiz, 1999; 2003). More specifically, Baubérot and Milot (2011) have noted that historically, the aim of *laïcité* was to ensure freedom of conscience, and equality of respect between people with different convictions, using the separation of Churches and State, and neutrality of the State as the two means of achieving this goal. However, over the last decade, we have been witnessing in France the emergence of a "new *laïcité*" considerably less tolerant than before (see Baubérot, 2012; Lorcerie, 1996). This "new *laïcité*" puts the emphasis on the need for neutrality on the part of individuals, and not simply on behalf of the State. In other words, being neutral with regards to religion becomes a goal in itself rather than a mean to achieve equality. As a result, *laïcité* became tied to the idea that expressions of religious affiliation should be confined to the private sphere. For example, for more than a century, the principle of neutrality in France was an obligation incumbent upon public school teachers (representing the State) but not on pupils. However, controversies surrounding the wearing of headscarves led to the passing of the law of 15th March 2004 prohibiting, among pupils in public schools, the wearing of symbols or clothing that conspicuously manifest adherence to a religion (Scott, 2005; Weil, 2005).

When defining *laïcité*, it is possible then to place the emphasis on universal freedom of conscience, or on the importance of keeping religious practices to the private sphere. In this

vein, a public opinion survey conducted by IFOP in France in 2008 showed that the French defined *laïcité* first and foremost as the "possibility for everyone to practice their religion" (56%), followed by the "prohibition on manifesting one's religious affiliations in the public services" (24%). This suggests that, over time, what goes under the name of "*laïcité*" can acquire different meanings for different people.

To the extent that there are different conceptions of *laïcité*, the principle of *laïcité* could be associated with a greater or lesser tolerance with regard to cultural and religious diversity. The observations made by Barthélemy and Michelat (2007a, 2007b), who have studied the representations of *laïcité* among the French population, support this idea. These authors found that the representations of *laïcité* differed as a function of political orientation. On the left, the proportion of those who support *laïcité* rose in line with the level of acceptance of immigrants, whereas, on the right, it increased in line with the level of hostility towards immigrants. The content of *laïcité* would therefore seem to be malleable in the same way as the principle of color-blindness or the protestant ethic (Knowles, Lowery, Hogan, & Chow, 2009; Levy, West, Ramirez, & Karafantis, 2006).

### **The Malleability of Ideologies: The Example of Color-blindness**

According to Knowles et al. (2009), a malleable ideology possesses a specific content which can be manipulated and used to serve opposing ends. Knowles et al. (2009) presented experimental data which confirmed this theoretical standpoint in the context of the United States with reference to the ideology of color-blindness. Colorblind ideology holds that it is necessary to treat each person as a unique individual without taking account of the color of his or her skin (Apfelbaum, Norton, & Sommers, 2012; Bonilla-Silva, 2003; Plaut, Thomas, & Goren, 2009; Richeson & Nussbaum, 2004; Wolsko, Park, Judd, & Wittenbrink, 2000). Color-blindness is an egalitarian ideology to which individuals motivated to perpetuate the hierarchy of social groups are generally disinclined to subscribe (Knowles et al., 2009). A set



of studies by Knowles et al. (2009) has shown that individuals favorable to the maintenance of the social hierarchy may, in a situation of intergroup threat, nevertheless come to support vehemently this ideology by modifying its meaning. In effect, according to Knowles et al. (2009), colorblind ideology can assume two different meanings: a conception in terms of distributive justice and a conception in terms of procedural justice.

A conception in terms of distributive justice, which focuses on equality in the distribution of resources between the different social groups can make it possible to challenge the status quo by, for example, adopting measures involving affirmative action. By contrast, a conception of color-blindness in terms of procedural justice focuses on the equality of treatment. Thus, for the advocates of this conception, the introduction of measures intended to reduce genuine inequalities, for example through the use of affirmative action, are unjust because they introduce a difference in the way individuals are treated as a function of their group membership. To defend a conception of color-blindness based on procedural justice makes it possible to justify the refusal to implement measures intended to achieve equality between Whites and Blacks, and therefore to protect the racial hierarchy. It can thus help preserve the status quo in cases where the inequalities between racial groups are not due to effort and talent. In the series of studies conducted by Knowles et al. (2009), White Americans who wished to maintain the hierarchy of social groups tended to adopt the colorblind ideology more in situations of intergroup threat, whereas they were reluctant to adopt it in a non-threatening situation. This effect was demonstrated in various ways. For example, on the basis of self-categorization theory (Turner, 1987), Knowles et al. (2009) have argued and demonstrated that White Americans are more likely to perceive intergroup threat when their race is salient and they think of themselves in terms of their group membership. In such conditions, antiegalitarian participants were more likely to actively support color-blindness. Knowles et al. (2009) concluded that when the social hierarchy is threatened,

individuals with non-egalitarian motivations exploit the malleable character of colorblind ideology, a concept which they normally reject, by reshaping it into a legitimizing ideology which they can support (procedural justice).

Interestingly, beside *laïcité*, the other important intergroup ideology in France is precisely the colorblind ideology (see Guimond et al., 2014; Roebroeck & Guimond, 2015). Using factor analyses, Kamiejski, Guimond, De Oliveira, Er-Rafiy, & Brauer (2012) repeatedly found among university students two independent dimensions defining support for the French model of integration: color-blindness and *laïcité*. The first factor, color-blindness, was defined through the idea of emphasizing the equality of individuals as citizens by playing down the significance of their group membership (ethnicity, gender, religion etc.), reminding one of the way color-blindness was defined in the USA. The second factor, named "*Laïcité*", reflected the desire to confine manifestations of religious affiliation to the private sphere. We will designate this measure "New *Laïcité*" because it corresponds to a conception of *laïcité* that developed recently in France, as discussed above (see Baubérot, 2012). Since color-blindness is an important ideology in France, an exact replication of Knowles et al. (2009) would imply the need to show that color-blindness is also a malleable ideology in France. We suspect however that in the French context where intergroup relations are not based on race as in the USA but on religious differences, people are more likely to use *laïcité* than color-blindness to promote their political agendas. The shift in meaning discussed above from a *laïcité* of inclusion to a *laïcité* of exclusion (or new *laïcité*) fits perfectly with this view.

One of the main elements contributing to the demonstration performed by Knowles et al. (2009) was social dominance orientation (SDO), a scale which makes it possible to measure the extent of an individual's desire to establish and maintain hierarchical and inequalitarian intergroup relations (Duarte, Dambrun, & Guimond, 2004; Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994; Sidanius & Pratto, 1999). One way of maintaining such relations

is to denigrate and stigmatize low-status groups. Consequently, the SDO score is a powerful predictor of prejudice against immigrants (Guimond, Dambrun, Michinov, & Duarte, 2003; Guimond, De Oliveira, Kamiesjki, & Sidanius, 2010; Pratto et al., 1994; Pratto, Sidanius, & Levin, 2006). It is very closely linked to the "legitimizing myths" that accentuate the social hierarchy (Duarte et al., 2004). According to Social Dominance Theory (Sidanius & Pratto, 1999), it is possible to distinguish between two types of myth: those that enhance the social hierarchy (hierarchy-enhancing or HE) such as racism and sexism, and those that attenuate the social hierarchy and favor equality (hierarchy-attenuating or HA) such as human rights and color-blindness. Over the last twenty years, a wealth of research conducted throughout the world has shown that SDO predicts support for ideologies which justify the social hierarchy and inequalities (HE), whether with regard to racism (Altemeyer, 1998; Pratto et al., 1994; Van Hiel & Mervielde, 2005), sexism (Sidanius & Pratto, 1999), conservatism (Sidanius, Pratto, & Bobo, 1996), or assimilation as a policy of integration (Levin et al., 2012). Furthermore, research has also confirmed that, in line with social dominance theory, SDO predicts a rejection of ideologies that promote social equality (HA), whether in the form of communism, socialism, the defense of the rights of women or homosexuals (Guimond et al., 2003; Heaven, 1999), or multiculturalism (Levin et al., 2012).

The theory formulated by Knowles et al. (2009) adds new dimensions to the question of the link between SDO and sociopolitical ideologies. In effect, it implies that in conditions of intergroup threat, individuals who are fundamentally favorable to the presence of inequalities (who have a high SDO score) might subscribe to apparently egalitarian ideologies in so far as this permits them to maintain the social hierarchy and the dominance of their own community. This phenomenon, which could be referred to as the "instrumentalization" of a malleable ideology, has been observed in the USA for color-blindness. There is at present no evidence that this phenomenon can occur outside of the context of American racial relations.

It therefore seems extremely important to consider the extent to which it might be generalizable to other national contexts and other ideologies. Moreover, although various types of intergroup threat have been identified in the literature, the work conducted by Knowles et al. (2009) has not made it possible to identify the type or types of threat involved in this phenomenon. Our research will, on the one hand, help determine the generality of the phenomenon by examining whether *laïcité* and/or *color-blindness* could be a malleable ideology that is exploited by inegalitarian individuals in France, and, on the other, help identify the type or types of threat that bring about this effect.

### **The Different Types of Intergroup Threat**

From the integrated threat model developed by Stephan and colleagues (Corenblum & Stephan 2001; Stephan et al., 2002; Stephan, Renfro, Esses, Stephan, & Martin, 2005; Stephan & Stephan, 1996; Stephan, Ybarra, & Bachman, 1999), it is possible to distinguish between two main types of intergroup threat: realistic threat and symbolic threat. Realistic threat corresponds to a perceived threat to political or economic power and the wellbeing of the group of affiliation (Esses, Jackson, & Armstrong, 1998; Stephan & Stephan 2000). Symbolic threat corresponds to the perception of an incompatibility between the beliefs and values of one's group and those of another group (Riek, Mania, & Gaertner, 2006). These two types of threat are considered to be different constructs, even if they have often been found to be closely related in correlational studies (Aberson & Gaffney, 2009). It appears that high-SDO individuals react particularly strongly to intergroup threats (Quist & Resendez, 2002), irrespective of whether they are realistic or symbolic (Costello & Hodson, 2011; Halabi, Dovidio, & Nadler, 2008; Knowles et al., 2009).

### **Overview and Hypotheses**

In three studies conducted in the French context, we re-examine the theory of malleable ideology put forward by Knowles et al. (2009). In Study 1, we use data from a

representative sample of the French population to confirm the generality of the distinction between color-blindness and *laïcité* and to examine the extent to which support for these two intergroup ideologies is related to perceptions of intergroup threat of a symbolic or realistic nature among those who are high or low on SDO. We also consider the relations among these ideologies and prejudice against immigrants in general and prejudice against Muslim more specifically. In Study 2, we consider the same issues by contrasting two groups of participants, one of which is assumed to be in a situation of higher intergroup threat. Finally, in Study 3, we experimentally manipulated intergroup threat.

*Laïcité* is an ideology that relates to the role of values and beliefs in public life. It is therefore better suited to responding to symbolic rather than realistic threats. Consequently, in all three studies, we tested the hypothesis which holds that individuals who are motivated to establish and perpetuate inequalities between groups in France will claim to be more attached to the principle of *laïcité* the more threatened they feel and, in particular, the more symbolic the intergroup threat is in nature. Given the assumed egalitarian nature of *laïcité*, we also expected that people with low SDO would generally be more supportive of *laïcité* than people with high SDO. Finally, we expected that our findings would illustrate the importance of the distinction between conceptual and exact replication for a social psychology, in the sense that if our hypothesis is confirmed, this will clearly be supportive of the theory proposed by Knowles et al. (2009) even if it will also mean that we failed to replicate their results on color-blindness (see Stroebe & Strack, 2014).

### Study 1

Kamiejski et al. (2012) identified two independent and orthogonal dimensions defining support for the French model of integration: color-blindness and new *laïcité*. Moreover, they showed that support for these two principles were linked in different ways to anti-immigrant prejudice. Support for the color-blindness factor was significantly and

negatively related to prejudice, thus suggesting that it involves openness and tolerance, whereas support for the factor "new *laïcité*" was significantly and *positively* related to prejudice. Support for new *laïcité* would therefore be an indicator of ethnocentrism and rejection. However, Kamiesjki et al. (2012) did not consider the relation between intergroup threat and support for the principles of new *laïcité* and color-blindness. The aim of study 1 was to examine the extent to which perceived intergroup threat (whether symbolic or realistic) influences support for new *laïcité* among individuals with egalitarian or inegalitarian motivations. Drawing from the work of Knowles et al. (2009), we expected an interaction effect between social dominance orientation and perceived symbolic (but not realistic) threat on support for new *laïcité*. More precisely, we expected that for low-SDO individuals, there would be little or no relationship between the level of perceived intergroup threat (symbolic or realistic) and support for new *laïcité*. By contrast, for high-SDO individuals, we expected that support for new *laïcité* would be linked to the perceived symbolic threat without being linked to the perceived realistic threat.

These theoretical predictions differ from those that can be made on the basis of an exact replication perspective. This view leads to the hypothesis that the more high-SDO individuals experience a strong feeling of threat, the more they will support the principle of color-blindness. By contrast, among the low-SDO individuals, there should be little or no relationship between perceived (realistic or symbolic) intergroup threats and support for color-blindness. These predictions will also be examined. Finally, the relations between prejudice and support for the ideologies of *laïcité* and color-blindness will be investigated. Whereas Kamiesjki et al. (2012) used a measure of generalized prejudice, we distinguished between anti-immigrant prejudice and anti-Muslim prejudice. We predict that color-blindness will be negatively related to anti-immigrant and anti-Muslim prejudice whereas support for new *laïcité* will be positively linked to prejudice especially against Muslims.

## Method

### Participants

The data for this study comes from a telephone survey among a representative sample of the French population conducted in February 2011 as part of the ANR project IMERCI (Guimond, 2011; see also Guimond, Streith, & Roebroek, 2015). A total of 1001 people 18 years of age and older participated. The pre-test, conducted a week before the survey, as well as the computer-assisted telephone interviews themselves were done by trained interviewers from the survey institute<sup>1</sup>. Quota sampling based on gender, age, occupation, and stratified by region, was used to constitute the sample. Since we were interested in measuring prejudice against immigrants and prejudice against Muslims, we analyzed only the data for non-Muslims and participants of French nationality without a migration background. This sample consisted of 916 subjects including 480 women and 436 men.

### Procedure

The survey institute introduced the survey as "an independent scientific study, conducted for a university research center" and aiming at gathering individuals' opinions on current topics. The participants were told that the responses to the questionnaire would be processed anonymously. Participation in the study lasted approximately thirty minutes and covered a wide range of social, economic and political issues. At the end of the session, the participants were debriefed and thanked.

### Measures

The participants had to indicate their level of agreement on a 4-point scale (1 = "I strongly disagree" to 4 = "I strongly agree") for the following measures:

*Prejudice toward immigrants.* Anti-immigrant prejudice was measured using a 8-item scale, adapting statements widely used in past research in France and in other countries (e.g., Berry & Kalin, 1995; Dambrun & Guimond, 2001; Zick, Küpper & Hövermann, 2011). The

scale included the following items: "More rights should be given to immigrants" [inverted score] and "Today, there are too many immigrants in France". Four items were recoded in order to control for the response style,  $\alpha = .79$ .

*Prejudice toward Muslims.* Anti-Muslim prejudice was measured using a 6-item scale adapted from previous research (e.g. Weil, 2009). The scale included the following items: "There is a conflict between being a devout Muslim and living in a modern society" and "Islam is as ource of cultural enrichment for France." [inverted score]. One item was recoded,  $\alpha = .68$ .

*Support for color-blindness.* Support for color-blindness was measured using a 6-item scale. Two items were taken from Kamiejski et al. (2012) and three items were used in past research to measure color-blindness in the US (e.g., Levin & al., 2012; Ryan, Hunt, Weible, Peterson, & Casas, 2007). Examples of these items are: "French society is made up first and foremost of citizens, not of groups" and "It's best to judge one another as individuals rather than as members of an ethnic group". A final new item was added to confirm that equality is a basic element of this dimension: "It is important to respect equality before the law of all citizens, without distinction of origins or religion". This item did correlate highly with the others and allowed to construct a reliable scale,  $\alpha = .72$ .

*Support for new laïcité.* Support for new *laïcité* was measured with five items adapted from Kamiejski et al. (2012). A confirmatory factor analysis was performed using the items purporting to measure color-blindness and new *laïcité* to test for the two-factor structure identified by Kamiesjki et al. (2012). The initial model did not fit the data very well because three items of new *laïcité* did not load clearly on any factor. After removing these items, the results provided an adequate fit to the data,  $\chi^2 (19, N = 916) = 22.00, p = .28$ . In contrast, a model with a one-factor structure did not provide a good fit to the data,  $\chi^2 (20, N = 916) = 176.22, p < .001$ . Thus, a 6-item scale measuring support for color-blindness was retained and



## THREAT AND THE MALLEABILITY OF IDEOLOGY

a scale measuring support for new *laïcité* was constructed using the following two items: "It is perfectly acceptable to ban all visible religious symbols from public schools in France"; "As far as possible, religious practices should be private and not public". These two items are significantly and positively correlated,  $r(909) = .40$ ,  $p < .001$ , and conceptually consistent with our analysis of the development of a new *laïcité*.

*Social dominance orientation.* Social dominance orientation was measured using a 6-item scale taken from Pratto et al. (1994) and validated in French by Duarte, Dambrun, & Guimond (2004). The scale included the items: "Equality between groups should be our ideal" [inverted score] and "Certain groups are simply inferior to others". Three items were recoded,  $\alpha = .69$ .

*Political orientation.* The participants were asked to position themselves on a scale from 0 (far-left) to 10 (far-right).

*Level of education.* The participants were asked to specify their highest level of education. The responses were then classified on a 5-point scale (1 = without diploma to 5 = Master, PhD).

*Perceived symbolic threat.* The feeling of symbolic threat was measured on a 2-item scale adapted from Stephan and Stephan (1996). The scale included the items: "Immigrants in France enrich the values and customs of our societies" [reversed score] and "Certain immigrants threaten our way of life and our values in France". The first item was recoded,  $r(898) = .37$ ,  $p < .001$ .

*Perceived realistic threat.* The feeling of realistic threat was measured using the following two items: "The immigrants who live here are a threat to the French economy" and "Immigrants are a plus for the French economy" [reversed score]. The second item was recoded,  $r(890) = .45$ ,  $p < .001$ .

### Results

Table 2.1.1 displays the correlations between the measures of this study. Support for color-blindness was slightly but positively related to new *laïcité*. However, the two dimensions of the republican model were related in different ways to other variables. The more to the right individuals said themselves to be politically, the less they supported color-blindness,  $r(878) = -.17, p < .001$ . By contrast, there was no significant link between support for new *laïcité* and political orientation,  $r(878) = -.04, p = .267$ . Support for color-blindness was also strongly and negatively correlated with SDO,  $r(916) = -.48, p < .001$ , whereas only a weak negative correlation was observed in the case of new *laïcité*,  $r(916) = -.13, p < .001$ . Moreover, as predicted, support for the "Color-blindness" factor was negatively related to prejudice against immigrants and Muslims whereas support for the "New *Laïcité*" factor was positively related to prejudice against Muslims.

Table 2.1.1

*Correlations between support for color-blindness and laïcité, and other measures.*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Color-blindness	-							
2. <i>Laïcité</i>	.16***	-						
3. Prejudice toward immigrants	-.50***	-.01	-					
4. Prejudice toward Muslims	-.28***	.15***	.59***	-				
5. Political orientation	-.17***	-.04	.37***	.31***	-			
6. SDO	-.48***	-.13***	.54***	.34***	.26***	-		
7. Symbolic threat	-.35***	-.02	.67***	.54***	.30***	.42***	-	
8. Realistic threat	-.44***	-.09**	.68***	.47***	.22***	.50***	.59***	-

*Note.* SDO = Social dominance orientation; ( $N=916$ ); \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

To more formally test our hypothesis, we performed a hierarchical regression analysis using anti-immigrant prejudice as dependent variable and entering as predictors background variables (age, sex, education, political orientation) in a first step, SDO in a second step, and finally, color-blindness and new *laïcité* in a third step. The results showed that the latter two variables were both significant predictors of anti-immigrant prejudice over and above other variables (see Table 2.1.2).

Table 2.1.2

*Results of hierarchical linear regression analyses with (1) anti-immigrant prejudice, and (2) anti-Muslim prejudice as dependent variables, and using background variables, SDO, color-blindness and new laïcité as independent variables.*

1. Anti-immigrant Prejudice	Step 1			Step 2			Step 3		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	B
(Constant)	1.827	.091	***	0.934	.098	***	2.107	.186	***
Age	.004	.001	.102 **	.003	.001	.091 **	.003	.001	.075 **
Sex	.023	.020	.035	.008	.018	.012	.001	.017	.061
Level of education	-.100	.015	-.209 ***	-.058	.013	-.121 ***	-.042	.013	-.088 **
Political orientation	.096	.008	.354 ***	.065	.007	.242 ***	.061	.007	.227 ***
SDO				.574	.036	.449 ***	.427	.334	.449 ***
Color-blindness							-.360	.036	-.292 ***
New <i>laïcité</i>							.087	.025	.090 **
<i>F</i>		55.060	***		107.154	***		100.601	***
<i>R</i> <sup>2</sup>		.199			.378			.444	
$\Delta R^2$		.202	***		.180	***		.067	***

2. Anti-Muslim Prejudice	Step 1			Step 2			Step 3		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	B
(Constant)	3.396	.084	***	1.971	.099	***	1.951	.191	***
Age	.005	.001	.139 ***	.005	.001	.133 ***	.003	.001	.097 **
Sex	.014	.019	.024	.007	.018	.011	-.004	.017	-.006
Level of education	-.070	.014	-.164 ***	-.050	.014	-.117 ***	-.055	.013	-.130 ***
Political orientation	.069	.008	.289 ***	.055	.008	.229 ***	.054	.007	.225 ***
SDO				.273	.036	.241 ***	.239	.039	.211 ***
Color-blindness							-.142	.037	-.130 ***
New <i>laïcité</i>							.187	.026	.218 ***
<i>F</i>		38.791	***		44.197	***		42.578	***
<i>R</i> <sup>2</sup>		.148			.198			.250	
$\Delta R^2$		.152	***		.051	***		.053	***

*Note.* *N* = 872. *b*, unstandardized beta coefficients; *SE*, standard errors; *R*<sup>2</sup>, adjusted *R-squared*;  $\Delta R^2$ , change of *R-squared*.

†  $p \leq .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Sex: women = -1; men = 1; Political orientation: 0 = far-left; 10 = far-right.

As expected, the effect of color-blindness on anti-immigrant prejudice was negative,  $\beta = -.29$ ,  $t(865) = -9.90$ ,  $p < .001$ , while the effect of new *laïcité* was positive and reliable,  $\beta = .09$ ,  $t(865) = 3.45$ ,  $p = .001$ . With the same predictors, the results were very similar when using anti-Muslim prejudice as dependent variable (see Table 2.1.2, lower panel). Again, the effect of color-blindness on anti-Muslim prejudice was negative,  $\beta = -.13$ ,  $t(865) = -3.80$ ,  $p < .001$ , while the effect of new *laïcité* was positive and slightly stronger than in the case of anti-immigrant prejudice,  $\beta = .22$ ,  $t(865) = 7.18$ ,  $p < .001$ . Given that SDO and political orientation are known to be strong predictors of prejudice (e.g., Guimond et al., 2010), this evidence provided a strong confirmation for our hypothesis about the role of color-blindness and new *laïcité* in intergroup relations in France.

### **Role of Symbolic Threat**

Given that color-blindness and new *laïcité* are important predictors of prejudice, the major goal of the present study was to examine the psychological processes that may underlie support for these intergroup ideologies. More specifically, our central hypothesis was that we should observe an interaction effect between social dominance orientation and perceived symbolic (but not realistic) threat on support for new *laïcité*. In order to test the effect of symbolic threat and social dominance orientation (SDO) on support for new *laïcité*, we centered the SDO and the symbolic threat variables at their mean values (Aiken & West, 1991; Brauer, 2002). We then performed a regression analysis in which support for *laïcité* was regressed on SDO, symbolic threat and the interaction between these two variables. The variables in this model explained 2.3% of the variance in endorsement of new *laïcité*,  $F(3, 910) = 8.16$ ,  $p < .001$ . The results of this analysis revealed a significant main effect of social dominance orientation on support for new *laïcité*,  $\beta = -.18$ ,  $t(910) = -4.74$ ,  $p < .001$ . Participants with higher SDO endorsed new *laïcité* less. The results showed no significant main effect of symbolic threat,  $\beta = .05$ ,  $t(910) = 1.52$ ,  $p = .129$ , on support for new *laïcité*.

However, as expected, the interaction effect between social dominance orientation and symbolic threat on support for new *laïcité* was significant,  $\beta = .08$ ,  $t(910) = 2.51$ ,  $p = .012$ . This interaction is presented in Figure 2.1.1. An analysis of the "simple slopes" confirmed that among the high-SDO people, symbolic threat was linked to greater support for new *laïcité*,  $\beta = .13$ ,  $t(910) = 2.68$ ,  $p = .008$ . By contrast, among the low-SDO people, symbolic threat was not linked to support for new *laïcité*,  $\beta = -.02$ ,  $t(910) = -.51$ ,  $p = .610$ .

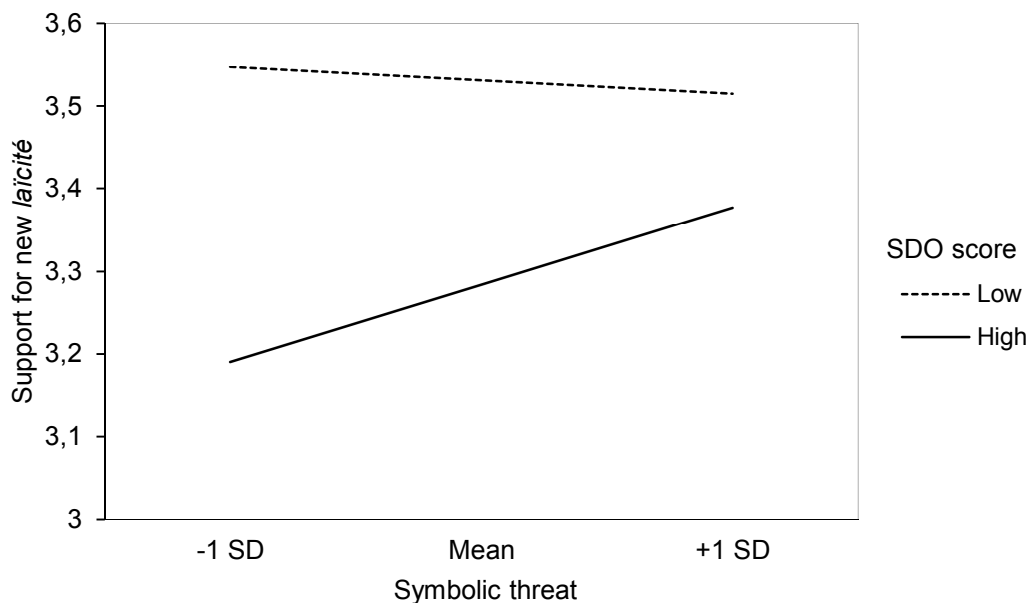


Figure 2.1.1. Interaction effect between SDO and symbolic threat on support for new *laïcité*.

We then conducted the same regression analysis for endorsement of color-blindness. Support for color-blindness was regressed on SDO, symbolic threat and the interaction between these two variables. The variables in this model explained 26.3% of the variance in endorsement of color-blindness,  $F(3, 910) = 109.75$ ,  $p < .001$ . The results of this analysis revealed a significant main effect of SDO on support for color-blindness,  $\beta = -.39$ ,  $t(910) = 12.13$ ,  $p < .001$ . Participants with higher SDO were less likely to endorse color-blindness. The results also showed a significant effect of symbolic threat,  $\beta = -.19$ ,  $t(910) = 5.95$ ,  $p < .001$ , on support for color-blindness. The more people felt threatened at the symbolic level, the less they endorsed color-blindness. We also found a marginally significant

interaction effect between SDO and symbolic threat on support for color-blindness,  $\beta = -.05$ ,  $t(910) = -1.86$ ,  $p = .063$ . However, contrary to the assumption which could be made based on Knowles' findings, and in contrast with what we have found concerning support for new *laïcité*, high-SDO people tended to endorse color-blindness even less when they felt threatened.

### **Role of Realistic Threat**

We then conducted identical regression analyses to test the effect of realistic threat. With new *laïcité* as dependent variable, the variables in the model explained 2.2% of the variance in endorsement of new *laïcité*,  $F(3, 908) = 6.83$ ,  $p < .001$ . The results showed no significant effect of realistic threat,  $\beta = -.04$ ,  $t(908) = -.98$ ,  $p = .327$ , and the interaction effect between realistic threat and SDO on support for new *laïcité* was not statistically significant,  $\beta = .06$ ,  $t(908) = 1.76$ ,  $p = .078$ .

Similarly, with support for color-blindness as dependent variable, the variables in this model explained 30.4% of the variance in endorsement of color-blindness,  $F(3, 908) = 124.17$ ,  $p < .001$ . The results showed a significant main effect of realistic threat,  $\beta = -.27$ ,  $t(908) = -8.21$ ,  $p < .001$ , on support for color-blindness. The more people felt threatened at the realistic level, the less they endorsed color-blindness. There was no interaction effect between realistic threat and SDO on support for color-blindness,  $\beta = -.03$ ,  $t(908) = -1.05$ ,  $p = .296$ .

### **Discussion**

The results confirmed a two-factor structure of attitudes toward the French model of integration (color-blindness and new *laïcité*), replicating with a representative sample the structure obtained by Kamiejski et al. (2012). Consistent with previous research, SDO was shown to be an important variable in the explanation of prejudice. More importantly, this study showed that support for color-blindness and support for new *laïcité* are two intergroup

ideologies that can explain variations in anti-immigrant and anti-Muslim prejudice over and above the role played by SDO. Consistent with Kamiejski et al. (2012), color-blindness in France is clearly associated with lower levels of prejudice while new *laïcité* is associated with higher levels of prejudice, especially against Muslims.

Drawing on the work of Knowles et al. (2009), the major aim of study 1 was to verify that high-SDO individuals supported new *laïcité* in response to a perceived symbolic threat, but that support for new *laïcité* would be unrelated to the perception of an intergroup threat in low-SDO individuals. Our results strongly confirmed this hypothesis. For the high-SDO, support for new *laïcité* was linked to the perceived symbolic threat but not among the low SDO, confirming the motivated construal hypothesis of Knowles et al. (2009). Strikingly, this pattern was not observed when using measures of realistic threat. The interaction effect between realistic threat and SDO on support for new *laïcité* was not reliable. Although our measures of perceived symbolic and realistic threats were strongly intercorrelated, as was often found in past research, the evidence from Study 1 nevertheless supports the importance of distinguishing between the two.

These results suggest that new *laïcité* is a malleable ideology that can be adopted by individuals with completely opposing motivations. Unlike individuals with egalitarian motivations, individuals favorable to the maintenance of the social hierarchy supported more new *laïcité* when they perceived an incompatibility between their own values and those of immigrants. These results lend support to the idea that new *laïcité* could be exploited by high-SDO individuals in a situation of symbolic threat.

The results observed in the case of support for color-blindness reinforced considerably this interpretation. Low-SDO individuals who felt threatened at the symbolic or realistic level supported less strongly color-blindness than those who felt less threatened. This effect tended to be even more pronounced among high-SDO individuals who felt threatened at the symbolic

level. This means that in a context of intergroup threat, whether symbolic or realistic in nature, individuals with inegalitarian motivations are even less inclined to favor egalitarian treatment of the members of the different social groups. These results are not consistent with the findings of Knowles et al. (2009) and lead us to think that color-blindness is not a malleable ideology in France. The principle of color-blindness does not appear to be adopted by individuals with opposing motivations but is instead always promoted by individuals with egalitarian motivations. These results are interesting because they suggest that a direct replication of Knowles et al.'s (2009) propositions within a new national context is not valid whereas, at the conceptual level, it seems that the theory proposed by Knowles et al. (2009) is perfectly valid, but with reference to *laïcité*. Because the high SDO are even less likely to support color-blindness under threat, this indicates that these individuals are clearly not looking for equality but group dominance. Thus, their greater support for new *laïcité* under symbolic threat can be seen as a mean of maintaining their dominance. As Knowles et al (2009) argued: "individuals exploit the malleability of sociopolitical ideologies by actively endorsing them in forms that promote their intergroup goals" (p. 857).

One major limitations of this study lies with the measures of perceived symbolic and realistic threats. The correlations among these two types of threat and with measures of prejudice make it hard to argue that we are dealing with distinct constructs. This problem has plague many previous studies (see Roebroeck & Guimond, in press). A second problem is with the measure of new *laïcité*. Although our on-going research lead us to be confident that this is measuring a new conception of *laïcité* that is distinct from the historical and more inclusive conception of *laïcité*, one must acknowledge that the concept of "*laïcité*" itself is not even present in this measure. Study 2 was conducted to address these limitations.



### Study 2

In France as in many countries, teachers are confronted with the challenge of having to cope with the cultural and religious diversity they find in school (Esterle-Hedibel, 2006). In this second study, we addressed the question of the psychological processes involved in attachment to *laïcité* among teachers in a vocational high school (VHS) and a general and technical high school (GTHS). In France, the distribution of students from immigrant families is somewhat unbalanced. In 2002, seven years after entering secondary school, only one immigrant child in four was studying for a general baccalaureate (compared to 40% in the non-immigrant population) in a GTHS. By contrast, a disproportionate number of students from immigrant families were present in the country's vocational high schools (Jellab, 2008).

A number of studies have shown that there is a link between the perceived size and the salience of an outgroup and the feeling that this outgroup could represent a threat (Savelkoul, Scheepers, Tolsma, & Hagendoorn, 2010; Schlueter & Scheepers, 2010). A study conducted by Savelkoul et al. (2010) in various regions of the Netherlands showed that an increase in the size of the Muslim group relative to the overall local population resulted in both an increase in the number of friendship contacts between the members of the different groups but also, in parallel, a greater level of perceived intergroup threat. We can therefore imagine not only that VHS teachers are more frequently in contact with students from immigrant populations than are GTHS teachers, but also that they experience a greater level of perceived intergroup threat. Consequently, Study 2 sought to by-pass the problem of measuring threat by focusing on situational threat.

Assuming that VHS teachers are in a situation of high intergroup threat relative to GTHS teachers, we predicted high-SDO teachers to be more attached to *laïcité* in VHS than in GTHS. By contrast, we did not expect the attachment to *laïcité* in low-SDO teachers to differ as a function of the type of high school in which they teach. SDO should therefore play

a moderating role in the relation between membership in a certain type of high school and teachers' attachment to the principle of *laïcité*.

### Method

#### Participants

Questionnaires were given to 28 VHS (vocational high school) teachers and 13 GTHS (general and technical high school) teachers in the Puy-de-Dôme department in the center of France by their respective headteachers and these were returned anonymously in a sealed box. The data of one participant who was contractor and aged only 19 was not taken into account in the analyses. The final sample consisted of 16 women and 24 men. The age of our final sample of 40 participants varied between 25 and 62 years ( $M = 44.5$  years,  $SD = 9.07$ ).

#### Procedure

The research was presented as a study of the "cognitive processes and social perceptions by actors in the educational field in response to the challenge of social, cultural and religious diversity". The participants were told that the responses to the questionnaire would be processed anonymously and that there were no right or wrong answers.

#### Measures

The participants had to indicate their level of agreement on a 5-point scale (1 = "No, I strongly disagree" to 5 = "Yes, I strongly agree") for the following measures:

*Attachment to laïcité.* Attachment to *laïcité* was measured using the following two items: "*Laïcité* is a principle that I care about very much" and "*Laïcité* is an important principle",  $r(40) = .52$ ,  $p = .001$ . In contrast to Study 1, there is no doubt with this measure that the participants have to position themselves with regard to the principle of *laïcité* itself.

*Support for color-blindness.* Support for color-blindness was measured using a 5-item scale taken from previous research as in Study 1,  $\alpha = .63$ .

*Social dominance orientation.* Social dominance orientation was measured using a 10-

item scale taken from Pratto et al. (1994). Five items were recoded,  $\alpha = .81$ .

*Intergroup contacts.* The frequency of intergroup contacts in the working environment was measured using the following item: "At work, do you often come into contact with persons from immigrant populations?". The participants gave their responses on a scale ranging from 1 to 5, where 1 corresponded to "Never" and 5 corresponded to "Very often".

### Results

As expected, VHS teachers reported having a significantly higher level of contact with persons from immigrant populations ( $M = 3.96$ ,  $SD = 0.84$ ) than GTHS teachers, ( $M = 3.17$ ,  $SD = 1.27$ ),  $t(38) = 2.35$ ,  $p = .024$ . This supports our assumption that VHS teachers may experience a higher level of intergroup threat than GTHS teachers.

Social dominance orientation was significantly and negatively correlated with attachment to *laïcité*,  $r(39) = -.34$ ,  $p = .032$ , and support for color-blindness,  $r(39) = -.48$ ,  $p = .002$ .

In order to test the effect of the type of workplace (VHS = 1; GTHS = -1) and social dominance orientation (SDO) on attachment to *laïcité*, we centered the SDO variable at its mean value (Aiken & West, 1991; Brauer, 2002). We then performed a regression analysis with attachment to *laïcité* as dependent variable and type of workplace, SDO and the product of the interaction between these two variables introduced as independent variables. The variables in this model explained 40.5% of the variance in support for *laïcité*,  $F(3, 35) = 9.62$ ,  $p < .001$ . This analysis revealed a significant main effect of type of workplace,  $\beta = .32$ ,  $t(35) = 2.50$ ,  $p = .017$ . The VHS teachers were significantly more attached to *laïcité* ( $M = 4.87$ ,  $SD = 0.32$ ) than the GTHS teachers ( $M = 4.33$ ,  $SD = 0.89$ ). We also observed a significant effect of SDO,  $\beta = -.41$ ,  $t(35) = -3.13$ ,  $p < .01$ . The higher the teachers' SDO score was, the less attached to *laïcité* they were. Finally, the interaction effect between these two variables was also significant,  $\beta = .47$ ,  $t(35) = 3.58$ ,  $p = .001$ . This interaction is presented in

Figure 2.2.1. To make it possible to present the means obtained following the decomposition of this interaction, we divided the SDO variable into two categories (i.e. low SDO level and high SDO level) by using the median value as the reference point. An analysis of the "simple slopes" confirmed that among the high-SDO teachers, those teaching in VHS (e.g. high threat) were more attached to *laïcité* than the teachers working in GTHS,  $\beta = .76$ ,  $t(35) = 4.54$ ,  $p < .001$ . By contrast, among the low-SDO teachers, the type of workplace did not have a significant effect on attachment to *laïcité*,  $\beta = -.12$ ,  $t(35) = -.65$ ,  $p = .522$ .



Figure 2.2.1. Interaction effect between SDO and type of workplace on attachment to *laïcité*.

In order to test the effect of the type of workplace (VHS = 1; GTHS = -1) and SDO on support for color-blindness, we performed a regression analysis with support for color-blindness as dependent variable and type of workplace, SDO and the product of the interaction between these two variables introduced as independent variables. The variables in this model explained 36.8% of the variance in support for color-blindness,  $F(3, 35) = 9.62$ ,  $p < .001$ . This analysis revealed an effect of type of workplace,  $\beta = .43$ ,  $t(35) = 8.37$ ,  $p < .001$ . Among VHS teachers, support for color-blindness was significantly greater ( $M = 4.76$ ,  $SD = 0.42$ ) than among GTHS teachers ( $M = 4.22$ ,  $SD = 0.48$ ). We also observed a significant effect of SDO,  $\beta = -.42$ ,  $t(35) = -3.11$ ,  $p = .004$ . The higher the teachers' SDO scores were,

the less they supported the principle of color-blindness. Finally, the interaction effect between these two variables was not significant,  $\beta = .06$ ,  $t(35) = .42$ ,  $p = .675$ .

### Discussion

As expected, teachers in vocational high schools reported having more contact with people from immigrant communities than their counterparts working in general education workplaces and this may well have led to a higher level of perceived intergroup threat. Attachment to *laïcité* was negatively correlated with SDO, suggesting that *laïcité* is indeed an egalitarian ideology. We observed a significant interaction effect between type of workplace (general and technical high school vs. vocational high school) and SDO on attachment to *laïcité*. In general and technical high school (e.g., low threat), the high-SDO teachers were less attached to *laïcité* than their low-SDO counterparts. In vocational high school (e.g., high threat), the high-SDO teachers were equally attached to *laïcité* as low-SDO teachers. These results are compatible with the model proposed by Knowles et al. (2009). *Laïcité* would therefore seem to be a malleable ideology which is exploited by teachers with inequalities motivations confronted with situations where they have more frequent contact with students from immigrant backgrounds, that is to say situations which may represent a threat for them. In contrast, and consistent with Study 1, this pattern of results was not observed when considering color-blindness. Support for color-blindness was strongly and negatively correlated with SDO. However, there was no evidence that the high SDO can claim to support color-blindness strategically. It appears then that in the French context, individuals motivated by group dominance exploit the malleability of *laïcité*, but not color-blindness, in order to promote their political interests. Nevertheless, as in Study 1, the evidence of Study 2 is correlational in nature and does not allow to infer causality. To overcome this limitation, we conducted an experimental study.

### Study 3

The aim of this study was to experimentally examine the effects of intergroup threat, whether symbolic or realistic, on attachment to *laïcité* as a function of SDO. Our hypothesis was that, compared to a control condition, attachment to *laïcité* among high-SDO individuals will increase only in a situation of symbolic threat but not in a situation of realistic threat.

To create a situation of intergroup threat, we took as our starting point the method developed by Meeus, Duriez, Vambeselaere, Phalet and Kuppens (2009) and used the question of Turkey's possible entry into the European Union. The choice of Turkey to create a feeling of threat was justified by the fact that it is a country outside of Europe with a population that is very largely Muslim, whereas France is a country with a Catholic tradition. In the control condition, participants were simply informed that the potential entry of Turkey in the European Union raised many debates. They were further informed about the threatening economic and political consequences of Turkey's accession to the European Union in the realistic threat condition and about the threat to France's culture, values and way of life in the symbolic threat condition.

### Method

#### Participants

This study was conducted among first-year psychology students at Blaise Pascal University in Clermont-Ferrand. The students were recruited by means of a display on a notice board. They volunteered to participate in the study, which lasted 30 minutes, in exchange for an experimental credit which enabled them to improve their overall course result. Due to the considerable imbalance in the numbers of male and female participants, the men's responses were not taken into account in the analyses. The age of the 87 participants varied between 17 and 27 years ( $M = 18.88$ ,  $SD = 1.38$ ). Two participants did not state their age.

### **Procedure**

Upon their arrival at the laboratory, the participants were randomly assigned to one of the following three conditions: control, realistic threat or symbolic threat. The experiment was presented as a project intended to gather the opinions of citizens and inform them about the choices made by the different member states of the European Union. The participants were given a booklet containing the experimental manipulation. They were told that the responses to the questionnaire would be processed anonymously and that there were no right or wrong answers. At the end of the session, the students received an information text relating to the actual procedure followed for countries wishing to join the European Union. They were then debriefed and thanked.

### **Experimental Manipulation of Intergroup Threat**

The method used to induce the different types of threat was inspired by that used by Meeus et al. (2009). The participants read an introductory text presenting the study and containing the experimental manipulation. In the control condition, this text presented the aim of the study (i.e., to gather opinions of citizens about Turkey's entry into the EU) together with a brief history of the European Union. In the realistic threat condition there was an additional paragraph presenting the threatening economic consequences of Turkey's entry into the EU. In the symbolic threat condition, the additional paragraph presented the threatening consequences of Turkey's membership of the EU for the French culture and values. The instructions were then presented. The fact that the responses to the questionnaire would be treated anonymously was clearly mentioned. In order to consolidate the impression induced by the experimental condition, we then asked the participants to state five words or expressions that came to their minds on reading the text. They were also asked an open question concerning their own opinion on Turkey's potential entry into the European Union.

### Measures

The participants had to indicate their level of agreement on a 5-point scale (1 = "No, I strongly disagree" to 5 = "Yes, I strongly agree) for the following measures:

*Attachment to laïcité.* Attachment to *laïcité* was measured using the same two items as in Study 2,  $r(87) = .77, p < .001$ .

*Support for color-blindness.* Support for color-blindness was measured using the same five items as in study 2,  $\alpha = .73$ .

*Social Dominance Orientation.* Social dominance orientation was measured using a 12-item scale taken from Pratto et al. (1994) which was validated in French by Duarte et al. (2004). 6 items were recoded,  $\alpha = .84$ .

### Results

#### Effects of Intergroup Threat and SDO on Attachment to Laïcité

Our hypothesis was that, compared to a control condition, attachment to *laïcité* in high-SDO individuals should increase only in a situation of symbolic threat and not in one of realistic threat. In order to test the effect of the type of threat (symbolic versus realistic and control) as well as of SDO on attachment to *laïcité*, we centered the mean of the SDO variable (Aiken & West, 1991). We then created two orthogonal contrasts: the first contrast (C1) compared the group subjected to the induction of a symbolic threat with the groups in which the participants were subjected to the induction of a realistic threat or were subject to no induced threat: "symbolic threat" (+2) versus "realistic threat" (-1) and "neutral" (-1). The second contrast (C2) compared only the latter two groups: "realistic threat" (+1) versus "neutral" (-1) while ignoring the "symbolic threat" condition (0). We then created two interaction variables that corresponded to the product of the centered form of the SDO variable with each of the two contrasts:  $SDOINTERC1 = SDOCF * C1$ , and  $SDOINTERC2 = ODSCF * C2$ . We then performed a regression analysis with attachment to



*laïcité* as dependent variable and with the contrasts C1 and C2, SDO, and the products of the interaction between C1 et SDO (SDOINTERC1) and the interaction between C2 and SDO (SDOINTERC2) as independent variables. The variables in this model explained 26.5% of the variance of attachment to *laïcité*,  $F(5, 81) = 7.21, p < .001$ . First of all, the results of this analysis revealed an effect of experimental condition,  $\beta = .24, t(81) = 2.57, p = .012$ , on attachment to *laïcité*. The students in the symbolic threat condition ( $M = 4.61, SD = 0.68$ ) were significantly more attached to *laïcité* than the students in the realistic threat ( $M = 4.06, SD = 0.87$ ) or control ( $M = 4.25, SD = 1.06$ ) conditions. In contrast, they were not more attached to *laïcité* in the realistic threat condition than in the control condition,  $\beta = -.10, t(81) = -1.06, p = .291$ . There was also no significant interaction between SDO and contrast C2 (control vs. realistic threat) on attachment to *laïcité*,  $\beta = .11, t(81) = 1.19, p = .236$ . We observed a significant effect of SDO,  $\beta = -.31, t(81) = -3.04, p = .003$ , on attachment to *laïcité*. The higher the students' SDO scores were, the less attached to *laïcité* they were. Finally, and as expected, the interaction effect between SDO and contrast C1 (symbolic threat versus control and realistic threat) was also significant,  $\beta = .21, t(81) = 2.09, p = .039$ . This interaction is presented in Figure 2.3.1. To enable us to present the means obtained following the decomposition of the interaction, we divided the SDO variable into two categories (i.e. low SDO and high SDO) by using the median value as the reference point. Analyses of the "simple slopes" confirmed that the high-SDO participants were more attached to *laïcité* in the symbolic threat condition than in the other two conditions,  $\beta = .51, t(83) = 3.16, p = .002$ . By contrast, the low-SDO participants were no more attached to *laïcité* in the symbolic threat condition than in the other two conditions,  $\beta = -.03, t(83) = -.23, p = .818$ .

### **Effects of Intergroup Threat and SDO on Support for Color-blindness**

A regression analysis was also performed in order to test the effect of the type of threat (symbolic versus control and realistic) and SDO on support for color-blindness. The variables

in this model explained 40.1% of the variance of support for color-blindness,  $F(5, 81) = 12.50$ ,  $p < .001$ . The results of this analysis did not reveal any effect of experimental condition on support for color-blindness. The students in the symbolic threat condition ( $M = 4.37$ ,  $SD = 0.55$ ) did not support significantly more strongly color-blindness than those in the realistic threat ( $M = 4.20$ ,  $SD = 0.59$ ) or control conditions ( $M = 4.25$ ,  $SD = 0.80$ ),  $\beta = .07$ ,  $t(81) = .79$ ,  $p = .431$ . The students in the realistic threat condition exhibited no greater support for color-blindness than those in the control condition,  $\beta = -.04$ ,  $t(81) = -.54$ ,  $p = .593$ . We observed a significant effect of SDO,  $\beta = -.58$ ,  $t(81) = -6.22$ ,  $p < .001$ , on support for color-blindness. The higher the students' SDO scores were, the less strongly they supported color-blindness. The interaction effect between SDO and contrast C1 (symbolic threat versus control and realistic threat) was not significant,  $\beta = .07$ ,  $t(81) = .77$ ,  $p = .446$ . The high-SDO students did not support more or less strongly color-blindness in the symbolic threat condition than in the realistic threat and control conditions. The interaction effect between SDO and contrast C2 (control vs. realistic threat) was also not significant,  $\beta = .12$ ,  $t(81) = 1.43$ ,  $p = .158$ . There was no difference in support for color-blindness among the high-SDO students in the realistic threat and control conditions.

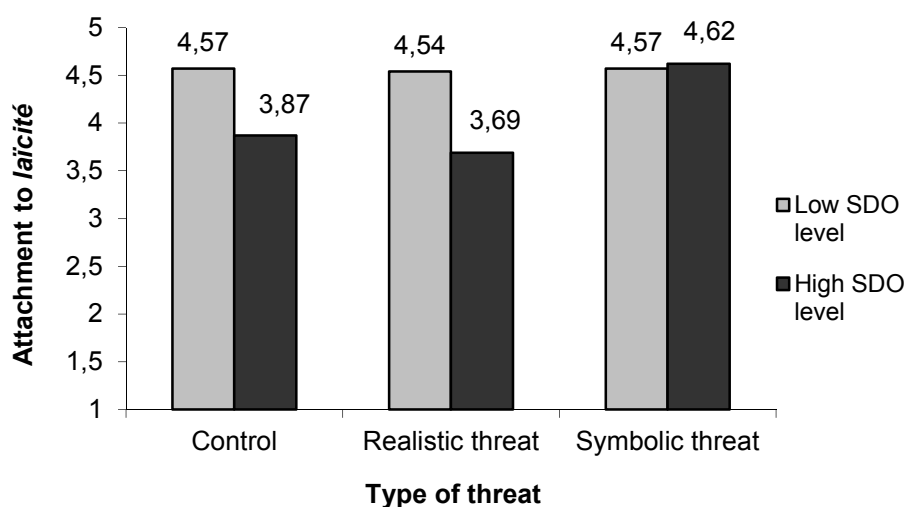


Figure 2.3.1. Interaction effect between SDO and the type of threat on attachment to *laïcité*.

### Discussion

As expected, we observed an interaction effect between SDO and type of intergroup threat on attachment to *laïcité*. Because in Study 3, the level of threat was experimentally induced, this leaves no doubt about the source of the effects that we have obtained. The level of attachment to *laïcité* among the low-SDO participants was high and remained stable irrespective of condition. By contrast, the participants with high SDO scores showed themselves to be more attached to *laïcité* in the symbolic threat condition than in the other two conditions and, in this condition, reached the same level of attachment to *laïcité* as the low-SDO participants. These results support the idea that *laïcité* is a malleable ideology which can be subscribed to by individuals with totally opposed motivations. *Laïcité* is an ideology that is concerned with the place given to beliefs and values in public life. It is therefore more suitable as a response to symbolic than to realistic threats.

We did not observe any interaction between SDO and type of threat on support for color-blindness. This suggests once again that in France, color-blindness is not a malleable ideology in the same way that color-blindness can be in the United States.

### General Discussion

Because "reproducibility is the hallmark of credible scientific evidence" (Open science collaboration, 2015, p. 4716-7), the particular results obtained in this series of studies have important scientific implications. The evidence reported here strongly suggests that the failure of an exact replication may not tell the whole story. It also highlights the importance of conceptual replication.

In three studies, Knowles et al. (2009) tested their theory of malleable ideologies "in the context of colorblind ideology" (p. 857). Ideologies are systems of beliefs that are widely regarded as being stable. Capitalists do not become communists over night and vice versa. Knowles et al. (2009) suggested that this analysis overlook a potentially critical feature of

ideologies, that their content can be altered in order to serve opposing goals and agendas. This motivated construal perspective is not only original, it also theoretically powerful because it immediately leads one to wonder about the psychological motives underlying the endorsement of any given ideology. The empirical findings of Knowles et al. (2009) provided support for their theory by showing that when exposed to intergroup threat, antiegalitarian White people in the US (as defined by a high score on SDO) actively endorse color-blindness, an egalitarian ideology that they normally reject. These findings are surprising because many studies have shown that people with high SDO are less likely to support color-blindness compared to those with low SDO (see Levin et al., 2012). Kamiejski et al. (2012) have shown that in France as in the US, there is a reliable and significant negative relation between SDO and support for color-blindness. Consequently, an exact replication of Knowles et al. (2009) holds that when experiencing intergroup threat, antiegalitarian White people in France (as defined by a high score on SDO) should be more likely to support color-blindness than when they do not experience threat. We found no evidence whatsoever to that effect in three studies looking at the relation between SDO and color-blindness when measuring perceptions of threat (Study 1), when considering a situational threat (Study 2) or when manipulating threat (Study 3). Antiegalitarian French people are against colorblind equality and they remained against equality even when threatened. Thus, our results failed to replicate those obtained by Knowles et al. (2009). However, the critical contribution of the present research is in showing that this failed replication is in no way evidence that the theory proposed by Knowles et al. (2009) is wrong. Testing the theory in the context of *laïcité*, an ideology that is conceptually and empirically distinct from color-blindness, provided compelling evidence in support of it.

In our first study, with data from a representative sample of the French population, we found that individuals who were motivated to establish and maintain inequalities between groups supported more strongly new *laïcité* when they felt exposed to a substantial symbolic

threat than when they felt less threatened. By contrast, in individuals with egalitarian motivations, no difference in support for new *laïcité* was observed as a function of the level of perceived threat. In Study 2, we showed, among high school teachers, that SDO was negatively linked to attachment to *laïcité*, thus suggesting that this is indeed an egalitarian ideology that favors the attenuation of the social hierarchy. Yet, we found that teachers motivated to establish and perpetuate inequalities between groups (i.e. high SDO) showed themselves to be as supportive of *laïcité* as the teachers with egalitarian motivations precisely in the setting where the intergroup threat was expected to be higher, and precisely as the work of Knowles et al. (2009) would suggest. Finally, in Study 3, we confirmed experimentally that the cause of this shift in attachment to *laïcité* among the high SDO is an intergroup threat of a symbolic nature. We observed a significant interaction effect between SDO and type of intergroup threat (control and realistic versus symbolic) on attachment to *laïcité*. The level of attachment to *laïcité* among the low-SDO participants was high and stable irrespective of experimental conditions. By contrast, the high-SDO participants showed themselves to be more attached to *laïcité* only in a condition of symbolic threat, and in that condition, they exhibited the same level of attachment to *laïcité* as the low-SDO participants.

Clearly, the present research offers strong support for the theory of malleable ideology put forward by Knowles et al. (2009). We believe that this support is important and convincing *because* it was obtained in a different culture and with an entirely different ideology. In contrast to an exact replication, such a conceptual replication points to the validity of the underlying theory and suggest that an underlying mechanism of potentially universal application has been identified. This supports Stroebe and Strack (2014) argument that exact replication may be especially useful for applied research but that for basic research, conceptual replication may be more important.

The results of this set of studies permit a more accurate identification of the

psychological processes involved in attachment to *laïcité*. This ideology would seem to correspond to the definition of a malleable ideology: it is a complex construct that can be adopted by individuals with totally opposing motivations. It seems that the level of social dominance orientation plays an important role in the psychological processes that underpin attachment to *laïcité*. Under normal circumstances, it is individuals with more egalitarian motivations who support and are attached to the principle of *laïcité*. Indeed, in its roots, *laïcité* is an egalitarian principle whose aim is to ensure the equality of citizens irrespective of their beliefs and to guarantee freedom of conscience (Maclure & Taylor, 2010). It is therefore logical that individuals with inegalitarian motivations are not inclined to subscribe to it since it is a principle that has the ability to call into question the cultural dominance of the members of the majority group. Thus, the evidence obtained here does not sustain the idea that *laïcité* is in itself an intolerant ideology. However, in a situation of symbolic threat, individuals with inegalitarian motivations are looking to use any consensual ideology that is available in order to promote their intergroup goals. Whereas in the American context, color-blindness is a suitable ideological tool for White Americans, in France, *laïcité* is playing this role.

The results of our three studies make it possible to shed some light on the recent debates that have taken place concerning the application of the principle of *laïcité*. Some advocates of *laïcité* seem to be motivated by egalitarian goals. One can imagine that most of these individuals tend to lean toward the left at the political spectrum. Indeed, since SDO is positively correlated with a right-wing political orientation (see Table 2.1.1), supporters of the left would therefore overall have more egalitarian motivations than those of the right. Others, by contrast, whose sympathies lie with the parties of the right and, in particular, the extreme right, would support *laïcité* for less egalitarian reasons and more specifically in order to defend the cultural dominance of the majority group over the other groups and over Muslims in particular. When they perceive certain religious practices to be incompatible with their

values (symbolic threat), they seize on the principle of *laïcité* as their rallying cry. In the presidential campaign of 2012 in France, Marine Le Pen, leader of the extreme-right, placed the defense of "laïcité" as being one of her top priorities, just as François Hollande, leader of the socialist party did. Our results therefore provide experimental support for Baubérot's (2012) theory of the falsification of *laïcité*. By examining the psychological processes involved in support and attachment to *laïcité*, we have been able to reveal the malleable nature of this ideology. These results support the idea that the phenomenon observed by Knowles et al. (2009) can be reproduced in other countries and for ideologies other than color-blindness in the presence of different types of threat.

More generally, our results on the malleability of *laïcité* call into question the postulates of the studies on the endorsement of legitimizing ideologies (Sidanius & Pratto, 1999). Indeed, a whole series of theories of legitimation (social dominance theory, system justification theory) suggest that the function of a given ideology is a permanent characteristic of the ideology itself (Jost, Banaji, & Nosek, 2004; Pratto et al. 2006; Sidanius, Levin, Federico, & Pratto, 2001). Adopting precisely this perspective, social dominance theory claims that individuals selectively subscribe to ideologies that correspond to their level of SDO (Pratto et al., 1994). Low-SDO individuals would support more legitimizing ideologies that attenuate the social hierarchy and promote equality, whereas high-SDO individuals would support ideologies that legitimize inequalities (Federico & Sidanius, 2002; Sidanius & Pratto, 1999; Sidanius, Pratto, van Laar, & Levin, 2004). Ideologies would thus be of a fixed nature and individuals would adopt those ideologies that correspond best to their vision of the social world. The works of Knowles & al. (2009), combined with our own results, show that, under normal circumstances, when individuals do not perceive any intergroup threat this is indeed what happens. However, when individuals with inegalitarian motivations feel threatened, things become rather more complex. Individuals with inegalitarian motivations can support an

## THREAT AND THE MALLEABILITY OF IDEOLOGY

ideology which they normally reject by modifying its meaning. Far from invalidating social dominance theory, these works complement it. They go some way to casting doubt on the belief that the meanings of ideologies are stable and show us that a given ideology can take on different orientations as a function of the motivations of the actors in society and the situations in which they find themselves.

History shows that there is sometimes a disparity between the ideology that a society, an organization or a State claims as its own and the reality of the facts. For example, certain dictatorships claim to be democratic. This research suggests that social psychology has some valid tools to unmask some of the claims made under the cloak of an egalitarian ideology.



### Endnote

<sup>1</sup>This method allows a complete randomization of the questions for each participant, controlling for order effects. It should be noted that for a separate study within this project, this method was also used so that half of the sample at random were asked at the beginning of the interview to answer six questions dealing with normative perceptions whereas the remaining half answered these same questions in the middle of the interview. As the hypotheses of the present study are not concerned with normative perceptions, this variable was not considered in the data analysis.

---

## Chapitre 3

# **Socialisation aux principes républicains: Des implications pour la tolérance?**

---

### **Présentation du chapitre 3**

Le chapitre 2 s'est intéressé aux processus psychologiques impliqués dans l'attachement à la laïcité et l'adhésion aux principes républicains. Les trois études présentées ont notamment mis en évidence le rôle de la menace symbolique et de l'orientation à la dominance sociale dans la défense de la laïcité, en tant qu'idéologie potentiellement malléable. Ces trois études amènent ainsi des éléments de compréhension sur ce qui amène les individus à adhérer, ou non, aux principes républicains. Nous pensons cependant que l'adhésion aux principes républicains n'est pas déterminée uniquement par des facteurs plus ou moins circonstanciels, tel que le sentiment de menace. L'adhésion aux principes républicains pourrait également être la résultante d'un processus d'apprentissage au long cours, notamment au sein de l'institution scolaire.

Le présent chapitre se focalisera sur les aspects institutionnels susceptibles d'influencer les attitudes générales envers les principes du modèle républicain d'intégration. Plus précisément, nous examinerons la validité du modèle de la socialisation culturelle dans le contexte français. Ce modèle prédit que l'école va jouer un rôle dans le développement de la tolérance en transmettant certains principes et valeurs démocratiques propres à la culture d'un pays donné. Nous nous intéresserons donc en premier lieu au rôle de l'école dans le développement de l'adhésion aux principes du modèle républicain d'intégration. Puis, s'il y a effectivement transmission des principes républicains à l'école, alors nous nous intéresserons aux implications de cette transmission en termes de tolérance et d'acceptation de la diversité culturelle.

D'après Schnapper et al. (2003), de « nombreux théoriciens de la nation – Rousseau, Kant, Fichte, Mauss – ont mis l'accent sur le rôle de l'école dans la formation du citoyen (...). Par sa fonction de socialisation, l'école est une institution essentielle dans les sociétés modernes... » (p. 23, notre traduction). En France, l'école est traditionnellement chargée de la

## PRESENTATION DU CHAPITRE 3

transmission des principes du modèle républicain d'intégration. Mais cette préoccupation dans les textes se traduit-elle sur le terrain?

Les résultats de l'étude 1 du chapitre 1 de la présente thèse ont notamment montré que les enseignants et membres du personnel éducatif accordaient beaucoup d'importance au fait d'incarner les valeurs républicaines (liberté, égalité, fraternité et laïcité) dans le cadre de leurs fonctions. D'autre part, leurs attitudes globalement favorables vis-à-vis du principe d'égalité citoyenne se reflétaient dans leur approche éducative que l'on pouvait qualifier de républicaine. Ces résultats ne sont pas neutres dans la mesure où les enseignants sont traditionnellement considérés comme des agents de socialisation (Bar-Tal & Harel, 2002; Tunstall & Gipps, 1996; Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996). Une étude de Bar-Tal et Harel (2002) a par exemple mis en évidence l'influence non négligeable des enseignants d'histoire, de géographie et d'éducation civique sur les attitudes politiques de leurs élèves.

Les enseignants français pourraient être impliqués dans la transmission des principes républicains par un processus d'influence informationnelle et/ou normative (Deutsch & Gerard, 1955; Guimond, 1999). Les enseignants pourraient en premier lieu influencer les attitudes des élèves envers les principes républicains en leur transmettant certaines connaissances (influence informationnelle, Deutsch & Gerard, 1955). En France, en plus des cours d'histoire, les élèves suivent des cours d'éducation civique au collège, à raison d'une heure par semaine, et des cours d'éducation civique, juridique et sociale au lycée général, à raison de deux heures par mois. Le fait d'étudier les faits historiques qui ont mené au développement du modèle républicain français et ses différents textes fondateurs (la Constitution, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789, la loi de Séparation des Eglises et de l'État du 9 décembre 1905...) pourrait amener les élèves à adhérer plus fortement aux principes républicains. En accord avec cette idée, des études récentes ont montré que le niveau d'adhésion aux principes civiques et démocratiques était

## PRESENTATION DU CHAPITRE 3

relié positivement au niveau de connaissance politique (Galston, 2001). D'autre part, les enseignants et membres du personnel éducatif pourraient également jouer un rôle dans la transmission des principes républicains en instituant et en favorisant le maintien d'un certain contexte normatif (influence normative, Deutsch & Gerard, 1955).

Plusieurs études sociologiques et ethnographiques suggèrent que le modèle républicain revêt une importance très particulière au sein du système scolaire français (Legendre, 2002; Massignon, 2011; Perroton, 2000; Raveaud, 2003). D'après Raveaud (2003), les élèves français sont socialisés au principe de citoyenneté, dans la mesure où l'école ne les considère qu'en tant que personnes publiques, sans prendre en compte leurs caractéristiques personnelles (âge, genre, religion ou couleur de peau). Depuis la loi du 15 mars 2004, on peut également s'attendre à ce que le principe de laïcité, qui concerne désormais directement les élèves, soit très saillant à l'école.

Si les principes de citoyenneté et de (nouvelle) laïcité semblent être très prégnants à l'école, il serait hâtif de conclure que, pour autant, ces principes sont saillants et importants aux yeux des élèves. D'autre part, on ne peut pas occulter le fait qu'il existe un débat sur la capacité de l'école à transmettre les valeurs républicaines (Charuau, 2011). Charuau évoque notamment l'écart entre les principes portés par l'école républicaine et son fonctionnement réel, reprenant ainsi une critique déjà formulée par Merelman (1980) aux États-Unis.

Paradoxalement, alors que la question de la formation du citoyen et de la transmission des principes et valeurs démocratiques suscite un grand intérêt, les données objectives sur le sujet sont plutôt rares. En France, très peu d'études se sont intéressées directement aux attitudes des élèves vis-à-vis des principes du modèle républicain. On note une exception, avec les données récoltées auprès d'élèves de 14 à 16 ans entre 2006 et 2008 à l'aide de questionnaires et d'entretiens dans le cadre du projet REDCo (Religion in Education: a Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European

## PRESENTATION DU CHAPITRE 3

Countries). Ces données, rapportées par Massignon (2011) ont pu fournir de précieux indices sur la manière dont les jeunes conçoivent et s'approprient la laïcité. Il semblerait notamment que la conception de la laïcité privilégiée par les jeunes ne soit pas exactement celle qui est valorisée par l'État (Massignon, 2011). Les élèves privilégieraient en effet une conception de laïcité de « proximité » à une laïcité « d'État ». Pour les élèves interrogés, la principale précondition pour favoriser le vivre-ensemble entre personnes de religions différentes était de faire des choses ensemble, de connaître les différentes religions et de partager des intérêts communs. Le rôle de l'État leur apparaissait plutôt comme secondaire. D'autre part, les données récoltées dans le cadre du REDCo semblaient attester que les jeunes avaient intériorisé les règles de laïcité à l'école et notamment la loi du 15 mars 2004 avec l'importance de la distinction entre signes religieux ostentatoires et discrets (Massignon, 2011).

Même si elles présentaient un grand intérêt, les données obtenues dans le cadre du projet REDCo ne nous permettaient pas d'examiner la transmission des principes républicains à l'école. En effet, ces données ne concernaient qu'une seule tranche d'âge (les 14-16ans) et ne permettaient pas d'explorer l'évolution des attitudes des élèves tout au long de la scolarité. Or, si les principes du modèle républicain d'intégration sont effectivement transmis à l'école, alors on devrait s'attendre à une progression de l'adhésion à ces principes tout au long de la scolarité. D'autre part, les données du projet REDCo n'incluaient pas de mesure directe de la tolérance à l'égard des minorités culturelles et religieuses. Aussi, les données du projet REDCo ne nous permettaient pas d'examiner le développement de l'adhésion aux principes républicains du collège au lycée, et ses impacts sur la tolérance.

Les deux études présentées dans ce chapitre examineront la structure et l'évolution des attitudes envers les principes du modèle républicain chez des collégiens et lycéens. Les attitudes envers le modèle républicain d'intégration sont-elles structurées en plusieurs

## PRESENTATION DU CHAPITRE 3

dimensions chez les élèves, comme chez les adultes? Si, oui, l'adhésion aux différents principes évolue-t-elle tout au long de la scolarité? Et quelles en sont les implications en termes de tolérance et d'acceptation de la diversité? Le premier article présentera une étude réalisée auprès de 300 élèves issus de plus d'une vingtaine d'établissements et interrogés au moyen d'un bref questionnaire. Le second article présentera une étude réalisée auprès d'un échantillon plus large d'élèves, interrogés au moyen d'un questionnaire plus approfondi.

(L'étude 1 est acceptée pour publication dans le numéro thématique « The social psychology of citizenship, participation and social exclusion » de la revue *Journal of Social and Political Psychology*, <http://jspp.psychopen.eu/pages/view/citizenship>.)

Schooling, Citizen-Making, and Anti-Immigrant Prejudice in France

Elodie Roebroek and Serge Guimond

Université Blaise Pascal,

LAPSCO, France

We sincerely thank Emmanuelle P. Kleinlogel for her help with the statistical analyses.

This research was supported by the grant: ANR 11-FRQU-004-01. Please address correspondence to Elodie Roebroek, Université Blaise Pascal, Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive CNRS, 34 av. Carnot, 63037 Clermont-Ferrand, France, e-mail: [Elodie.ROEBROECK@univ-bpclermont.fr](mailto:Elodie.ROEBROECK@univ-bpclermont.fr)



### Abstract

Are schools an effective institution to build citizenship and to transmit values associated with a given citizenship regime? A survey of 300 middle and high school pupils showed that for pupils, the representation of the French citizenship model is structured in two dimensions, ‘republican citizenship’ (or colorblind equality) and ‘new *laïcité*’ (or secularism), replicating previous research among adults. Moreover, the results support the schools’ effectiveness in the transmission of republican values by showing that in the mainstream track, older high school pupils endorse more strongly than younger school pupils both the principle of republican citizenship and new *laïcité*. The fact that this is not the case for pupils in a professional track suggests that these results are not simply a question of age but of schooling. Finally, support is found for a theoretical model suggesting that these two principles of the French citizenship model mediate the effect of schooling on prejudice. The implications of these results for current theories of intergroup relations are discussed.

*Keywords:* education, republican citizenship, *laïcité*, prejudice, color-blindness, equality, schooling

### Résumé

L'école est-elle une institution efficace pour former les citoyens et transmettre les valeurs portées par un modèle d'intégration? Une étude auprès de 300 collégiens et lycéens montre que, pour les élèves, la représentation du modèle d'intégration français se structure en deux dimensions, « la citoyenneté républicaine » (ou le « colorblind ») et la « nouvelle laïcité », répliquant ainsi les recherches menées précédemment auprès d'adultes. De plus, les résultats confirment le rôle de l'école dans la transmission des valeurs républicaines en montrant que, au sein du cursus général, les lycéens adhèrent plus fortement aux principes de citoyenneté républicaine et de nouvelle laïcité que les collégiens. Le fait que ce ne soit pas le cas chez les élèves en lycée professionnel suggère que ces résultats ne sont pas simplement dus à l'âge, mais à la scolarisation. Enfin, les résultats appuient un modèle théorique suggérant que ces deux principes du modèle d'intégration français médiatisent l'effet de l'éducation sur les préjugés. Les implications de ces résultats pour les théories des relations intergroupes actuelles sont discutées.

*Mots-clés:* Éducation, citoyenneté républicaine, laïcité, préjugés, *color-blindness*, égalité, école

### Schooling, Citizen-Making, and Anti-Immigrant Prejudice in France

Recent work in sociology and political science provided empirical grounds for the idea that countries can differ widely in their ‘citizenship regime’, that is in their basic approach and conception of citizenship and migrant incorporation (Koopmans, Statham, Giugni, & Passy, 2005; Weldon, 2006). From a social psychological point of view, a critical issue is whether living in a country with a particular citizenship regime has an impact on how individuals cope with cultural and religious diversity (Guimond et al., 2013). An increasing number of studies has highlighted significant links between citizenship regimes and tolerance (Guimond et al., 2013), going beyond a personality-centered approach to prejudice and discrimination. But we do not yet know exactly by what means citizenship regime can affect individual tolerance. Given that a country’s citizenship regime could be “reflected by the curricula of the country’s educational institutions” (Schlüter, Meuleman, & Davidov, 2013), we think that school plays an essential role in the transmission of citizenship values and consequently in the development of more or less tolerant attitudes. The present study is part of a series of research designed to investigate the impact of the citizenship regime in France, focusing on the school’s role as an instance of socialization of democratic principles.

#### **Conception of Citizenship in France: The Republican Model**

In numerous analyses, historians, sociologists and political philosophers described the main characteristics of the French model of citizenship, usually referred to as the republican model (Amiriaux & Simon, 2006; Bazin, Gibb, Neveu, & Selim, 2006; Bertossi, 2011; Hollifield, 2010; Jennings, 2000; Laborde, 2001, 2010; Schnapper, 1994, 2004; Schnapper & Bachelier, 2000; Schnapper, Krief, & Peignard, 2003; Weil, 2005, 2009; van Zanten, 1997). The republican citizenship regime differs from both a multiculturalist citizenship regime that explicitly promotes diversity, and from an assimilationist regime that aims to reduce this diversity (Guimond, de la Sablonnière, & Nugier, 2014). The basic value underlying the

republican model is colorblind equality and thus this model seeks to avoid distinctions based on origin, culture, gender or religion (Laborde, 2010).

Recently, one important feature of the republican model, the principle of *laïcité*, has been at the heart of important debates (Akan, 2009). The concept of *laïcité* is close to the concept of secularism but not identical with it (Baubérot, 2012). The original purpose of *laïcité* was to insure the equality of all citizens with regards to freedom of conscience (Baubérot & Milot, 2011). In France, this stems back to 1905 when an intense struggle with the Catholic Church was finally resolved by law (Koopmans et al., 2005). Since then, public schools in France have been defined as secular institutions. Thus, priests who were teaching in the country were replaced by neutral agents of the State who were not allowed to display their religious orientation. By having secular schools, citizens of all faiths could arguably be treated equally and feel that their freedom of conscience was respected.

Important changes in the application of the principle of *laïcité* were to occur as a result of a number of ‘headscarf affairs’. Questions and debates around the ‘Muslim headscarf’ as a public issue started in 1989 when a high school principal near Paris decided to exclude three young girls because he considered that their Muslim headscarf undermined the secular nature of public schools in France (for more details, see Sala Pala & Simon, 2007; Scott, 2005). In 2003, an independent commission of experts was created to study the application of the principle of *laïcité* in the French Republic (Stasi, 2003). In its final report, this commission proposed, among other things, the adoption of a law forbidding the wearing by pupils of all conspicuous religious signs in public schools. This decision concerning all religions, whilst in the main targeting Islam, was supported by all members of the commission, except one: Jean Baubérot. Former Head of the department of history and sociology of secularism at the *Ecole Pratique des Hautes Etudes* in Paris, Baubérot (2012) argued that such a proposition was in

fact in contradiction with the principle of *laïcité*. Nevertheless, the law banning conspicuous religious signs in public schools became effective on March 15, 2004 (Weil, 2005).

What is the impact of the republican model of citizenship on intergroup relations and prejudice in France? Are its principles promoting openness and an appreciation of cultural and religious diversity or, on the contrary, do they reinforce intolerance, prejudice, and racism? Recent work by Kamiejski, Guimond, De Oliveira, Er-Rafiy and Brauer (2012) opened new opportunities for research on these questions by designing an instrument measuring the degree of endorsement of the principles of the republican model. On the basis of a series of factor analyses with samples of French university students, Kamiejski et al. (2012) identified not one but two separate, and orthogonal, dimensions in the representation of the republican model. They labelled the first factor ‘republican citizenship’ and the second one ‘*laïcité*’.

### **Two Dimensions in the Mental Representation of the Republican Model**

The first dimension, republican citizenship, referred to the belief that individuals should be considered as citizens, not as members of groups (e.g., cultural, religious, etc.). Many authors have described this principle as a central characteristic of the republican model, as noted above. It is very close to the concept of color-blindness that has received considerable research attention in the United States in recent years (see Bleich, 2001; Apfelbaum, Norton, & Sommers, 2012; Levin et al., 2012; Rattan & Ambady, 2013).

The second dimension was related to the principle of *laïcité* and to the idea that religious practices should be confined to the private sphere. We argue that this factor might alternatively better be called ‘new *laïcité*’ because it refers to a particular conception of secularism that has developed in recent years following the 2004 law banning visible religious symbols at school. Indeed, one item loading on this factor referred to this issue.

Kamiejski et al. (2012) found that the endorsement of these principles of republican citizenship (or colorblind equality) and new *laïcité* had important implications for intergroup

relations and prejudice. Support for republican citizenship was negatively related to prejudice against North African people. In fact, the endorsement of republican citizenship was negatively related to social dominance orientation (Kamiejski et al., 2012), a scale measuring the willingness of individuals to establish and maintain hierarchical and unequal intergroup relations (Duarte, Dambrun, & Guimond, 2004; Pratto, Sidanius, & Levin, 2006; Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994; Sidanius & Pratto, 1999). Republican citizenship thus appeared to be an egalitarian principle. In contrast, support for new *laïcité* was positively related to prejudice (Kamiejski et al., 2012). Finally, the work of Kamiejski et al. (2012) showed that French students strongly supported the two principles of the republican model, even more so than multiculturalism. Apparently, these republican principles were strongly internalized by individuals, especially in France (see Guimond et al., 2014). What factors may explain such a strong endorsement?

### **Role of the School in the Transmission of Republican Principles**

Many authors emphasized that the school system plays a critical role in forming citizens (see Schnapper et al., 2003). In France, teachers are traditionally responsible for the transmission of principles underlying the republican model (Barrère & Martucelli, 1997; Estivalèzes, 2009; Gokalp, 1989; Jennings, 2000; Schnapper et al., 2003; van Zanten, 1997). From the perspective of social psychology, teachers could influence their pupils in a number of ways, for example, by conveying knowledge (informational influence) and disseminating norms (normative influence, see Deutsch & Gerard, 1955; Guimond, 1999).

Several studies suggested that the republican model was highly salient within the school system in France (Legendre, 2002; Massignon, 2011; Perroton, 2000; Raveaud, 2003). According to Raveaud (2003), the French pupil “is introduced to a model of citizenship where citizens are engaged in the public sphere only as a public person – a person who has neither age nor sex, nor religion, nor skin color, a universal person” (p. 26, our translation). These

features appear strongly related to the dimension of republican citizenship identified by Kamiejski et al. (2012). Concerning the dimension of *laïcité*, Massignon (2011) reported the results of a survey of French pupils aged from 14 to 16 years old and concluded that “A majority of the pupils had internalised the rules of *laïcité* at school, notably the distinction introduced by the 2004 law between visible religious symbols in the school setting, which were forbidden, and discreet religious symbols, which were permitted” (p. 171).

These studies support the idea that schools play an important role in the transmission of republican citizenship (Raveaud, 2003) and new *laïcité* (Massignon, 2011). However, they do not provide any direct evidence that this is actually the case. For example, Massignon (2011) tested a single age group and did not examine the evolution of attitudes across the curriculum. Furthermore, the current capacity of French schools to transmit values has been regularly questioned in these last years (see Charuau, 2011) given their resource constraints. So far, few empirical studies examined the role of the school in the transmission of republican principles. The main objective of the present study was to scrutinize this issue. If republican principles are transmitted by the school, then one can predict that pupils will be more likely to support these principles as they progress through the school curriculum. Yet this would not necessarily imply that the school is responsible for the change. A control group of young boys and girls who live in France but do not go to school would be necessary to reach such a conclusion. Because all children in France are required by law to go to school such a control group is not a realistic possibility. However, the effect of schools on the endorsement of republican principles may be more pronounced for some pupils than others, depending on the type of program that they attend. To rule out the effect of age or maturation, the present study was designed to consider the role of two potential moderators of the effect of school on support for republican principles: the school type or program and identification with the school. Indeed, all of the scientific literature on the phenomena of socialization led us to

believe that these two variables may play a significant role (Baudelot, Leclercq, Chatard, Gobbille, & Satchkova, 2004).

### **Type of Schools**

Several studies showed that depending on the academic discipline, schools can have very different effects on prejudice and socio-political orientations (Baudelot et al., 2004; Collard-Bovy & Galand, 2003; Dambrun, Kamiejski, Haddadi, & Duarte, 2009; Guimond, 2010; Guimond & Dambrun, 2003; Guimond & Palmer, 1990; Guimond, Palmer, & Bégin, 1989; Ma-Kellams, Ruiz, Lee, & Madu, 2014; Sidanius, Pratto, Martin, & Stallworth, 1991). These studies were conducted at the university level where there is indeed a strong differentiation between academic disciplines. But this differentiation may appear much earlier in the school curriculum. In France, pupils are educated in a common program during four years (from 11 to about 14 years old), and then, they can choose between either a mainstream or a professional track of study for three subsequent years. The mainstream track corresponds to regular high school – *‘lycée d’enseignement général et technologique’* (general and technical high school). This track allows pupils to pursue higher education upon completion. The professional track – *‘lycée professionnel’* – corresponds to vocational schools and is intended to train pupils for specific occupations. In France, vocational schools are devalued (Jellab, 2009; Mauger, 1998; Moreau, 2008) in comparison to mainstream schools. A study conducted in 17 countries (van de Werfhorst, 2007) showed that educational track (vocational or general) in particular had an impact on the practices of active citizenship (i.e., political interest, participation in voluntary organizations, etc.): “Vocational tracks are designed to prepare pupils for work through the provision of work-relevant skills, leaving less room for citizenship classes” (p. 12). Citizenship issues may be less of a concern for people educated in vocational programs compared to those educated in general programs. Thus, we hypothesize



that in France, the two principles of the republican model will be transmitted less effectively in professional track schools than in mainstream track schools.

### **The Role of School Identification**

Several studies highlighted the key role of school identification in the processes of socialization and learning (Bliuc, Ellis, Goodyear, & Muntele Hendres, 2011; Guimond, 2000, 2010). The research focusing on the role of school identification is based on social identity theory (Tajfel & Turner, 1979) and self-categorization theory (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987). According to self-categorization theory (Turner et al., 1987), individuals who identify more with their group will adopt the standards, beliefs and behaviors of the group to a greater extent than those who identify less. Many studies showed that individuals who are well-integrated within a new community and identify strongly with it are more likely to adopt its norms (see Bizumic, Reynolds, Turner, Bromhead, & Subasic, 2009; Guimond, 2000; Newcomb, 1943). Thus, we predict that the transmission of republican principles will be greater among the pupils who identify more with their school.

### **Implications for Prejudice and Intergroup Relations**

Do French schools that adopt the republican model of citizenship – a model that does not recognize any group membership whatsoever – have a positive or a negative effect on anti-immigrant prejudice? Based upon the discussion above, we propose to test the model represented in Figure 3.1.1, whereby the effects of French schools on intergroup attitudes are mediated by the transmission of republican principles. No existing study has, to our knowledge, ever tested such a model. However, evidence exists to underpin it.

Several correlational and experimental studies have demonstrated that different integration policies have important implications for intergroup relations and prejudice (Apfelbaum, Norton, & Sommers, 2012; Guimond et al., 2013; Kamiejski et al., 2012; Rattan & Ambady, 2013; Richeson & Nussbaum, 2004; Verkuyten, 2005; Vorauer, Gagnon, &

Sasaki, 2009; Wolsko, Park, & Judd, 2006; Wolsko, Park, Judd, & Wittenbrink, 2000). For example, Guimond et al. (2013) showed that support for multiculturalism predicted a lower level of anti-Muslim prejudice and that when cultural norms were salient, this relation was stronger in countries where there was a multiculturalism policy. In the present study, we considered whether support for republican principles is related to anti-immigrant prejudice. Based on the work of Kamiejski et al. (2012), we can expect, as suggested in Figure 3.1.1, that the endorsement of republican principles will predict anti-immigrant prejudice. More precisely, support for the egalitarian principle of republican citizenship should reduce anti-immigrant prejudice whereas support for the new *laïcité* should increase it.

A wide range of studies also showed that intergroup prejudice is strongly related with obtained education level among adults (Baudelot et al., 2004; Carvacho et al., 2013; Mayer, Michelat, & Tiberj, 2008; Vogt, 1997). The effect of education on prejudice is often stronger than the effects of age or gender and remains even when occupational status (Hernes & Knudsen, 1992; Wagner & Zick, 1995) and parental attitudes (Hello, Scheepers, Vermulst, & Gerris, 2004) are taken into account. Note that most of these studies investigated the effect of education level in itself (the amount of education), without necessarily looking at the education type (academic discipline, type of school) that may also play a role in the evolution of prejudice (Baudelot et al., 2004).

According to the model of cultural socialization proposed by Selznick and Steinberg (1969), the effect of formal education on prejudice can be explained by the transmission of official culture, constituted through ideal norms and values of a given society. Consistent with this explanation, education was found to be more effective in reducing prejudice in democratic countries than in countries in which democracy was less fully established (Hello, Scheepers, & Gijssberts, 2002; Weil, 1985). That is to say, because the societal norms and values in democratic systems differ from those in less democratic systems, schools are likely

to transmit different principles across these and therefore would impact upon intergroup attitudes differentially. Our model (see Figure 3.1.1) is thus quite compatible with the thesis of Selznick and Steinberg (1969). We propose to test this model, examining the mediating role of support for the republican principles in the explanation of the effect of schooling on prejudice.

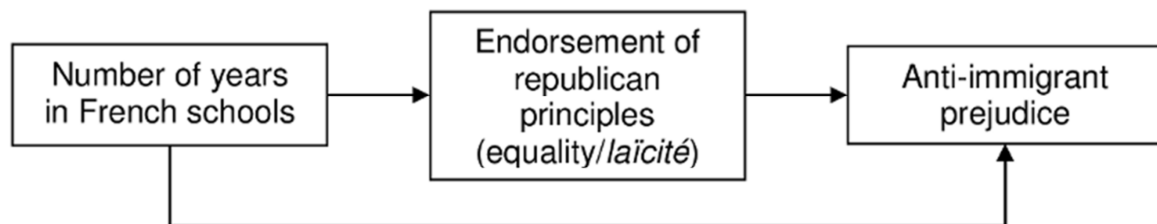


Figure 3.1.1. Model of the effect of formal schooling (number of years in schools) on prejudice (intergroup attitudes) as a function of the transmission of republican principles and values.

## Hypotheses

In sum, this study considered four main hypotheses:

- (1) Support for the principles of republican citizenship and new *laïcité* will become stronger as pupils progress through the mainstream career track (in general and technical high school) but not necessarily for those in the professional career track (in vocational school).
- (2) This effect of schooling on support for republican principles will be moderated by school identification. Thus, the effect of school (middle school and vocational school versus general and technical high school) on support for republican principles will be greater among pupils who identify strongly with their school than among weak identifiers.
- (3) Support for new *laïcité* will be positively related while support for republican citizenship will be negatively related to anti-immigrant prejudice.
- (4) The effect of schooling on prejudice will be mediated by the transmission of republican principles of citizenship.

### Method

#### Participants

In total, 358 pupils participated in this survey. Data from 58 participants were excluded from the analysis either because they were tertiary pupils ( $n = 5$ ); because they were undertaking a specific curriculum not considered by this study (e.g., specialized school,  $n = 22$ ); or because they did not indicate in a correct or logical manner their type of school and education level ( $n = 31$ ). The final sample consisted of 300 high and middle school pupils from more than 20 different schools in the region of Clermont-Ferrand. They were divided into three main groups for the analysis as a function of their grade: 96 middle school pupils (6th-9th grade; 43 girls, 51 boys, 2 unspecified), aged from 12 to 16 years ( $M = 14.04$ ,  $SD = 0.87$ ); 160 high school pupils in a general and technical high school (10th-12th grade; 103 girls, 57 boys), aged from 13 to 19 years ( $M = 16.46$ ,  $SD = 1.08$ ); and 44 high school pupils in a vocational school (10th-12th grade; 32 girls, 12 boys), aged from 15 to 18 years ( $M = 16.95$ ,  $SD = 0.94$ ).

#### Procedure

The survey was conducted between November 2012 and January 2013. Participants were recruited in Clermont-Ferrand, a mid-size city in the center of France, during orientation and information forums which were designed to introduce pupils to different training/study programs and fields of activity. These forums were open to all. Pupils attended these forums individually, accompanied by their parents, or in class. A total of four experimenters, all students in psychology, invited them to complete a brief questionnaire on site for about five minutes. Tables and pens were made available to participants. The survey was presented as a study of social issues. It was stated that the questionnaire was anonymous and that there were no right or wrong answers. The items were always presented in the same order. At the end of the study, participants were debriefed and thanked.

### Measures

Participants were asked to indicate their level of agreement on a five-point scale (1 = *strongly disagree*, 5 = *strongly agree*) for the following measures:

*School identification.* Identification with the school was measured with a five-item scale adapted from Galand's (2001) scale of the sense of belonging at school (see Appendix A for item wording). Two items were recoded to control response styles. A principal component factor analysis showed that one of the items did not load on the same factor as the other ("I have many friends in my school."). This item was thus removed, increasing the Cronbach's alpha from  $\alpha = .66$  (five items) to  $\alpha = .71$  (four items).

*Support for new laïcité.* Endorsement of the principle of new *laïcité* was measured with a four-item scale taken from Kamiejski et al. (2012). The Cronbach's alpha coefficient of this scale denoted a moderate to weak internal reliability ( $\alpha = .63$ ). All items are displayed in French (as used here) and translated in English in Table 3.1.1.

*Support for republican citizenship.* Endorsement of the principle of republican citizenship was measured with a five-item scale ( $\alpha = .84$ ) adapted from Kamiejski et al. (2012; see Table 3.1.1 for item wording).

*Prejudice against immigrants.* Prejudice was measured with a four-item scale adapted from Dambrun and Guimond's (2001) scale of generalized prejudice (see Appendix B for item wording). Two items were positively and two were negatively worded to control response styles,  $\alpha = .72$ .

*Education level and school type.* Participants were asked to check the box corresponding to their current level of education among several answers as well as their type of school (middle school; general and technical high school; vocational school). Since the distribution by education level was quite unbalanced, only school type was considered in the analyses.

## Results

### Support for the Republican Model: Two-Dimensional Structure

We performed a principal components analysis with Varimax rotation on the nine items purporting to measure the level of support for the republican principles. The extraction was based on the eigen value greater than 1 rule. The analysis confirmed the existence of two dimensions corresponding to two distinct principles: new *laïcité* and republican citizenship (see Table 3.1.1).

Indeed, the five items concerning republican citizenship loaded substantively on the first factor. All these items were related one way or another to a colorblind ideology, the idea that in order to treat everybody equally, one should be blind to cultural, ethnic or religious differences. The four other items loaded substantively on the second factor. Their content was related to the principles of new *laïcité* (i.e., separation of church and state, ban on religious symbols in public schools, as related to the law of 2004). These two dimensions were only slightly correlated,  $r(300) = .16$ ,  $p = .004$ . The first and the second dimensions accounted for 36.56% and 20.07% of the total variance, respectively.

### Schooling and Support for Republican Principles

We conducted two regression analyses to examine the impact of school type and school identification on support for the principle of republican citizenship, on the one hand, and support for new *laïcité* on the other hand. For these regression analyses, all statistical assumptions were met (independence, normality and constant variance of residuals, no multicollinearity of the independent variables) except in the case of the measure of republican citizenship which showed a problem of heteroskedasticity. Our statistical procedure was designed to handle this problem.

## CITIZENSHIP REGIME

Table 3.1.1

*Items Measuring Support for the Republican Model of Citizenship:*

*Factor Loadings From Principal Components Analysis With Varimax Rotation.*

Items	Factor 1	Factor 2
Je suis opposé à ce que le gouvernement finance la construction d'édifices religieux. (NL1) / The government should not pay for the construction of religious buildings.	-.10	.60
Autant que possible, les pratiques religieuses devraient être à caractère privé et non public. (NL2) / As far as possible, religious practices should be private and not public.	-.01	.72
Il me semble tout à fait normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits. (NL3) / It seems to me perfectly normal to ban all visible religious symbols from public schools in France.	.11	.68
Je suis favorable à la séparation du religieux et de l'Etat en France comme dans les autres pays. (NL4) / I support the separation of religion and state in France as in other countries.	.27	.75
Je ne veux pas qu'on définisse les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion. (RC1) / I do not want that people in France be identified by their origin, their religion.	.78	-.06
La société française est composée de citoyens avant toute chose, et non pas de communautés. (RC2) / French society is made up first and foremost of citizens, not of groups.	.73	.14
Un Français doit être pris en considération en tant que tel et pas en tant que membre d'une communauté particulière (culturelle, religieuse, sexuelle,...). (RC3) / French people should be considered as such and not as a member of a particular community (cultural, religious, gender ...).	.78	.10
Pour l'unité du pays, les individus doivent être considérés comme citoyen avant de l'être comme « black, blanc, beur », femme, homme, homosexuel ou hétérosexuel. (RC4) / For the unity of the country, individuals must be regarded as citizens before being seen as black, white, arab, woman, man, gay or heterosexual.	.80	.02
Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. (RC5) / It is important to respect the equality before the law of all citizens, without distinction of origin, race or religion.	.82	.06

*Note.* RC = Republican citizenship (factor 1, 36.56% of total variance); NL = New *laïcité* (factor 2, 20% of total variance)

Based on the idea of a transmission of the republican model within French schools, our central prediction was that support for the republican principles would vary according to the type of school (middle school, general and technical high school, vocational school) and become stronger among older pupils in the mainstream track (general and technical high school). Specifically, we expected that pupils in general and technical high schools would express more support for new *laïcité* and republican citizenship compared to both younger pupils in middle schools and pupils of approximately the same age in vocational schools. The latter group was not expected to express more support for these principles than middle school pupils. To test this hypothesis, we created two orthogonal contrasts: the first contrast (C1) compared pupils in general and technical high school with pupils in middle school and vocational school: ‘general and technical high school’ (+1) versus ‘middle school’ (-0.5) and ‘vocational school’ (-0.5). The second contrast (C2) compared the latter two groups together: ‘vocational school’ (+0.5) versus ‘middle school’ (-0.5), while the group in ‘general and technical high school’ was not considered (0).

In order to test a possible interaction effect of school identification with the type of school on endorsement of republican principles, we created two interaction variables that correspond to the product of school identification transformed in centered form, with each of the two contrasts:  $IDINTERC1 = IDFC * C1$  and  $IDINTERC2 = IDFC * C2$ .

We first conducted a regression analysis in which support for republican citizenship was regressed on age and gender as control variables, C1 and C2 contrasts, school identification, the interaction between C1 and school identification (IDINTERC1) and the interaction between C2 and school identification (IDINTERC2). To correct for heteroskedasticity, an analysis with robust standard errors was conducted. The variables in this model explained 12.3% of the variance in support for republican citizenship,  $F(7, 289) = 5.67, p < .001$ . The results of this regression analysis revealed first, a significant



## CITIZENSHIP REGIME

effect of gender on support for republican citizenship,  $\beta = -.13$ ,  $t(289) = -2.33$ ,  $p = .02$ . Girls endorsed republican citizenship more strongly than boys. There was no significant effect of age on endorsement of republican citizenship,  $\beta = -.01$ ,  $t(289) = -0.13$ ,  $p = .894$ . However, as predicted, it appeared that type of school (general and technical high school versus middle school and vocational school) had a significant effect on support for republican citizenship,  $\beta = .17$ ,  $t(289) = 2.58$ ,  $p = .01$ . Consistent with our hypothesis, the pupils in general and technical high schools endorsed the principle of republican citizenship ( $M = 4.54$ ,  $SD = 0.69$ ) more strongly than pupils in vocational schools ( $M = 4.18$ ,  $SD = 1.08$ ) and in middle schools ( $M = 4.17$ ,  $SD = 0.84$ ).

On the other hand, pupils in vocational schools did not support republican citizenship significantly more ( $M = 4.18$ ,  $SD = 1.08$ ) than younger pupils in middle schools ( $M = 4.17$ ,  $SD = 0.84$ ),  $\beta = .02$ ,  $t(289) = 0.25$ ,  $p = .801$ . A significant effect of school identification on support for republican citizenship was also observed in the same analysis,  $\beta = .23$ ,  $t(289) = 2.69$ ,  $p = .008$ . The more pupils identified with their school, the more they endorsed republican citizenship. The interaction effect between the C1 contrast and school identification on endorsement of republican citizenship was non-significant,  $\beta = .001$ ,  $t(289) = 0.02$ ,  $p = .986$ . Contrary to our hypothesis, the effect of type of school (general and technical high school versus middle school and vocational school) on endorsement of republican citizenship did not seem to be dependent on identification with the school. There also was no significant interaction effect between the C2 contrast (middle school versus vocational school) and school identification on support for republican citizenship,  $\beta = .11$ ,  $t(289) = 1.44$ ,  $p = .151$ .

We then conducted the same analysis using endorsement of the principle of new *laïcité* as the dependent variable. The variables in this model explained 4.6% of the variance in endorsement of new *laïcité*,  $F(7, 289) = 3.03$ ,  $p = .004$ . The results of the regression analysis

showed no significant effect of gender,  $\beta = .08$ ,  $t(289) = 1.40$ ,  $p = .162$ , nor age,  $\beta = .10$ ,  $t(289) = 1.05$ ,  $p = .294$ , on support for new *laïcité*. Consistent with our hypothesis, we found a significant effect of the school type (middle school and vocational school versus general and technical high school) on support for new *laïcité*,  $\beta = .21$ ,  $t(289) = 3.14$ ,  $p = .002$ . Pupils in general and technical high schools endorsed the new *laïcité* ( $M = 3.42$ ,  $SD = 0.86$ ) significantly more than pupils in middle schools ( $M = 3.13$ ,  $SD = 0.91$ ) and than pupils in vocational schools ( $M = 2.79$ ,  $SD = 1.11$ ). On the other hand, pupils in vocational schools did not endorse this principle more strongly ( $M = 2.79$ ,  $SD = 1.11$ ) than pupils in middle schools ( $M = 3.13$ ,  $SD = 0.91$ ),  $\beta = -.16$ ,  $t(289) = -1.88$ ,  $p = .061$ . In fact, the results indicated a non-significant reverse trend with pupils in vocational school being less likely to support the new *laïcité* than pupils in middle school. Different from the results for republican citizenship, the effect of school identification on endorsement of new *laïcité* was not significant,  $\beta = .01$ ,  $t(289) = 0.22$ ,  $p = .828$ . The interaction effect between the C1 contrast and school identification on support for new *laïcité* was non-significant as well,  $\beta = .000$ ,  $t(289) = 0.005$ ,  $p = .996$ . Contrary to our hypothesis, the effect of type of school (middle school and vocational school versus general and technical high school) on support for new *laïcité* did not seem to depend on identification with the school. Finally, there also was no significant interaction effect between the C2 contrast (middle school versus vocational school) and school identification on endorsement of new *laïcité*,  $\beta = .03$ ,  $t(289) = 0.45$ ,  $p = .651$ .

### Effects on Anti-Immigrant Prejudice

We wanted to examine the implications of the transmission of republican principles from middle school to general and technical high school for intergroup prejudice. For this, we first examined the evolution of prejudice from middle school to general and technical high school. We conducted a regression analysis in which prejudice were regressed on age and gender as control variables, school type (middle school versus general and technical high

school), school identification and the interaction between school type and school identification. For this analysis, all statistical assumptions were met (independence, normality and constant variance of residuals, no multicollinearity of the independent variables).

The variables in this model explained 6.3% of the variance in prejudice,  $F(5, 247) = 4.37, p = .001$ . The results of the regression analysis showed no significant effect of age,  $\beta = .03, t(247) = 0.35, p = .728$ , nor gender,  $\beta = .08, t(247) = 1.24, p = .218$ , on prejudice. There was a significant effect of identification with the school,  $\beta = -.14, t(247) = 2.08, p = .038$ , and a significant interaction effect between identification with the school and school type,  $\beta = -.18, t(247) = -2.81, p = .005$ , on prejudice. A ‘simple slopes’ analysis showed that among less identified pupils, the level of prejudice was significantly higher in general and technical high schools than in middle schools,  $\beta = .23, t(252) = 2.71, p = .007$ . However, among the more identified pupils, the level of prejudice was marginally lower in general and technical high schools than in middle schools,  $\beta = -.15, t(252) = -1.68, p = .094$ . There was no significant effect of school type on intergroup prejudice,  $\beta = .03, t(247) = 0.34, p = .731$ . Prejudice did not decrease nor increase significantly from middle school ( $M = 2.63, SD = 1.00$ ) to general and technical high school ( $M = 2.70, SD = 1.02$ ). However, this did not necessarily mean that the school did not exert indirect effects on prejudice through transmission of republican principles. Indeed, school type (middle school versus general and technical high school) had a significant effect on support for new *laïcité* and republican citizenship, two variables that can be linked to prejudice (Kamiejski et al., 2012). Thus, the school could have indirect effects on prejudice through support for these two principles of the republican model.

### **Indirect Effects of School on Prejudice Through Support for New *Laïcité* and Republican Citizenship.**

As explained by Preacher and Hayes (2008), a mediation can exist without total effect of an independent variable ( $X$ ) on a dependent variable ( $Y$ ). It is indeed quite possible that indirect effects of  $X$  on  $Y$  cancel each other out, making thus the total effect of  $X$  on  $Y$  non-significant. Therefore, in our case, school may have both positive and negative indirect effects on intergroup prejudice, through support for the two republican principles that are linked differently to prejudice. These indirect effects may to some extent cancel each other out. We thus wished to examine the specific indirect effects of school on prejudice via support for republican citizenship and new *laïcité*.

Specifically, we wanted to test a model predicting that the school has an effect on prejudice through the level of support for the republican principles. For this, we used the 'INDIRECT' macro for SPSS, developed by Preacher and Hayes (2008) and available on the website [www.quantpsy.org](http://www.quantpsy.org). As recommended by Preacher and Hayes (2008), we conducted a bootstrap analysis on a model with prejudice as the dependent variable, support for new *laïcité* and for republican citizenship as mediators, and school type (middle school versus general and technical high school) as the independent variable (see Figure 3.1.2). Twenty-thousand bootstrap samples were programmed. The variables in this model explained 21.3% of the variance in prejudice,  $F(3, 252) = 24.02$ ,  $p < .001$ . The total effect of school on prejudice was non-significant,  $b = .07$ ,  $t(252) = 0.55$ ,  $p = .579$ . However, when we controlled the effects of supporting republican principles, there was a direct and significant effect of school on prejudice,  $b = .24$ ,  $t(252) = 2.04$ ,  $p = .043$ . As expected, support for republican citizenship predicted intergroup prejudice negatively,  $b = -.62$ ,  $t(252) = -8.19$ ,  $p < .001$ , while support for new *laïcité* predicted intergroup prejudice positively,  $b = .18$ ,  $t(252) = 2.79$ ,  $p = .006$ . We then examined the indirect effects of schooling on prejudice through

endorsement of new *laïcité* and republican citizenship. An indirect effect is significant if the confidence interval (CI) does not contain 0. There was a significant total indirect effect of school on prejudice through endorsement of new *laïcité* and republican citizenship,  $b = -.17$ , 95% CI =  $[-.31; -.04]$ . School significantly reduced prejudice among pupils through endorsement of republican principles. We then investigated the indirect effects of school on prejudice through new *laïcité* and through republican citizenship separately. School had a significant indirect effect on prejudice through endorsement of republican citizenship,  $b = .22$ , 95% CI =  $[-.37; -.10]$ . Schooling increased the support for the principle of republican citizenship, and supporting republican citizenship decreased prejudice. There was also a significant indirect effect of school on prejudice through endorsement of new *laïcité*,  $b = .05$ , 95% CI =  $[.01; .14]$ . This indirect effect suggested that school increased support for new *laïcité*, and supporting new *laïcité* increased prejudice. So one indirect effect of the school on prejudice involved a decrease in prejudice (through republican citizenship) and the other an increase in prejudice (through new *laïcité*). These results confirmed, as shown in Figure 3.1.2, that the effect of schooling on prejudice was mediated by endorsement of the principles of republican citizenship and new *laïcité*.

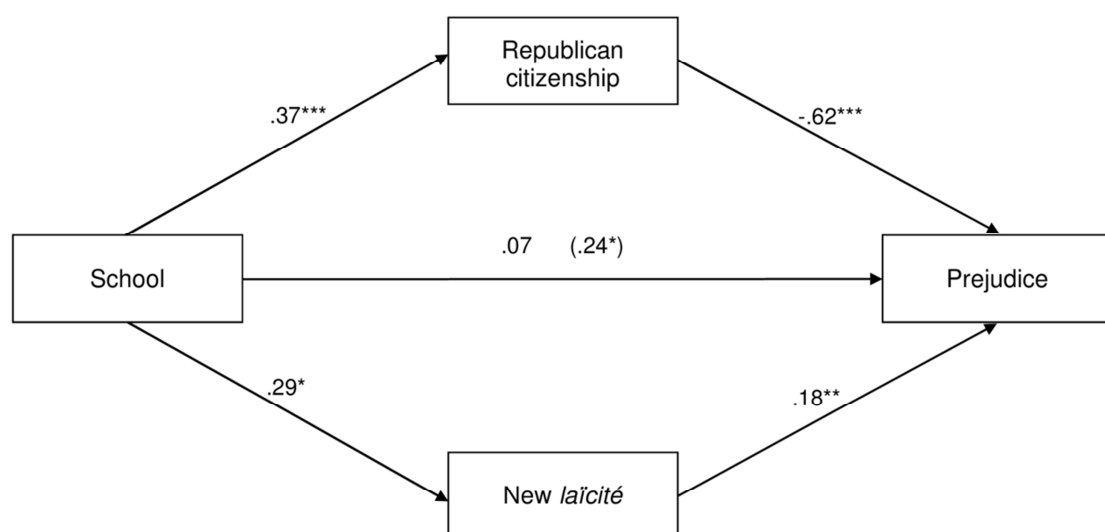


Figure 3.1.2. Effect of education on prejudice through support for republican principles.  $*p < .05$ ,  $**p < .01$ ,  $***p < .001$ .

### Discussion

The central findings of this research were that public schools in France appeared to shape the level of anti-immigrant prejudice of their pupils through the transmission of principles related to the republican model of citizenship. Consistent with previous work, a principal component analysis showed firstly that the endorsement of the republican model was structured in two factors: new *laïcité* and republican citizenship. We thus found among 12 to 19 years old pupils the same mental representation of the republican model than in adults (Kamiejski et al., 2012). These results support the validity of our measuring instrument for this younger age group. In our study, girls adopted the republican citizenship principle to a greater extent than boys. However, there was no difference in support for new *laïcité* between girls and boys. This pattern of results is not necessarily surprising considering the literature on gender differences in values. Indeed, many studies showed that women attach more importance to equality than men in their attitudes and values (Dambrun, Duarte, & Guimond, 2004; Pratto et al., 1994; Schwartz & Rubel, 2005). Previous research in France showed that republican citizenship is an egalitarian principle, negatively related to social dominance orientation, whereas this was not the case for new *laïcité* (Kamiejski et al., 2012).

### Evolution of Support for Republican Principles

We then examined the evolution of endorsement of republican principles throughout the school curriculum. As expected, we found that pupils in general and technical high schools endorsed the principles of republican citizenship and new *laïcité* significantly more strongly than pupils in middle schools and in vocational schools. Moreover, those in vocational schools did not support these principles more than middle school pupils. Evolution concerning the endorsement of republican principles from the middle school to general and technical high school could therefore not be explained by an effect of age. Indeed, we did not observe similar trends among vocational school pupils, who were of approximately the same

age as general and technical high school pupils and were older than middle school pupils. Although these results support our hypothesis and allow us to rule out maturation as a possible explanation, several qualifications are in order. An important limitation of the present study is that pupils in vocational schools did not represent a perfectly adequate control group. As such, the difference in support for republican principles between pupils in vocational schools and those in general and technical high schools could be explained, not by education, but by other characteristics. For example, pupils from a lower social class or from immigrant's background tend to be overrepresented in vocational schools (Jellab, 2008). This could explain why we found that pupils in vocational schools were less likely to support republican principles. Unfortunately, it was not possible, given the nature of the present study, to request information on social class or immigration background or religion. Further research should seek to control these variables.

Similarly, it may be argued that, compared to other pupils, those in vocational schools often experience learning difficulties and end up with lower levels of academic achievement. Thus, the difference in support for republican principles between pupils in vocational schools and those in general and technical high schools could be the result, not of the school context, but of a difference in cognitive sophistication among pupils (i.e., in cognitive ability). Cognitive sophistication may play a role in understanding democratic principles (Meeusen, de Vroome, & Hooghe, 2013) and their implementation in everyday decision making (Lind, 2000). However, some recent studies on civic participation suggested that "The assertion that education is irrelevant compared to cognitive ability in determining good citizenship is untenable" (Hauser, 2000, p.580). Hauser (2000) found that education had a positive effect on civic participation, independently of cognitive ability, whereas much of the association between cognitive ability and civic participation was due to the correlation between ability and education. Nevertheless, it would be desirable to control the effects of cognitive ability in

the future. As noted by Emler and Fraser (1999), “education (...) is a complex variable containing a range of distinct yet correlated processes and outcomes” (p. 256). There is a need to consider how these different factors could be involved in socialization effects. In the present study, one such factor that we considered was the role of school identification.

### **Influence of School Identification**

Contrary to what was expected, school identification did not play a moderator role of the school effect on support for republican principles. We did not find an interaction between school identification and school type but only a main effect of identification. The more pupils identified with their school, the more they supported the principle of republican citizenship. Regardless of the type of school they attended, the sense of belonging to the school community seems to be promoting the development of civic attitudes among pupils. On the other hand, support for new *laïcité* was not related to school identification. This suggests that endorsement of new *laïcité* could be influenced not only by the school, but also by the social and political context. These results strengthen the importance of distinguishing the two principles of republican citizenship and new *laïcité*.

Different results were obtained when considering prejudice as the dependent variable. There was a main effect of school identification and an interaction effect between school identification and school type (middle school versus general and technical high school) on prejudice. Progression in education level was associated with greater prejudice among the weakly identified pupils but with less prejudice among the strongly identified. Given that there was an interaction effect between the type of school and school identification on prejudice, but not on republican principles, we conclude that school identification plays a role in the evolution of prejudice, independently of the transmission of republican principles.



### **Intergroup Prejudice**

The second major objective of our study was to examine the implications of change in endorsement of republican principles for intergroup prejudice. As expected, the progression in the general school curriculum influenced endorsement of republican citizenship and new *laïcité*, which in turn had effects on intergroup tolerance. Contrary to what has often been reported in the literature, we did not observe a reduction of prejudice with education level. Pupils in middle school were as accepting of immigrants (with a mean of 2.63 on a 5-point scale) as pupils in general and technical high school (with a mean of 2.70). Furthermore, when the analysis took into account the indirect effects of education through support for republican principles, we saw that education had a direct and positive effect on prejudice. These results seem inconsistent with an explanation of school effects on intergroup attitudes through cognitive sophistication (Bobo & Licari, 1989). Indeed, if this was the case, we should observe an overall decrease of prejudice from middle school to general and technical high school, which would be linked to an increase in reasoning ability.

Our results nonetheless revealed significant indirect effects of school on prejudice through endorsement of republican citizenship and new *laïcité*. The school thus reduced prejudice among pupils by the endorsement of republican citizenship, while it increased them slightly through endorsement of new *laïcité*. These results are consistent with the model of Selznick and Steinberg (1969): It is the transmission of the official culture embodying the ideal norms and values of a society that affects prejudice. However, our study showed that the impact of schools on prejudice is not always in the direction of greater tolerance. There are also cases when some principles that are part of the official culture, such as new *laïcité*, increase prejudice, rather than reduce it.

While the new *laïcité* principle seems to have deleterious effects on tolerance, one should not conclude that *laïcité* is in itself an intolerant ideology. Several authors have

stressed that there are different conceptions of the principle of *laïcité* (Baubérot & Milot, 2011; Geerts, 2010; Marchand, 2011; Milot, 2013). This could explain the fact that in contemporary France, the principle of *laïcité* is now advocated not only by the left-wing liberals but also by the right-wing conservatives, and even by the extreme right (Barthélemy & Michelat, 2007a, 2007b). In some of our recent work, the model of malleable ideology of Knowles, Lowery, Hogan and Chow (2009) was used in order to explain why *laïcité* could be endorsed by individuals with opposing motivations (Roebroek & Guimond, 2014). In his book entitled *Falsified Laïcité* (2012), Baubérot developed the idea that the interpretation of the principle of *laïcité*, which has grown in recent years in France, has distorted its original meaning. This new *laïcité*, insisting that religious affiliations be kept in private, and establishing laws banning the wearing of religious symbols, appears to be intolerant of cultural and religious differences. It is this conception of *laïcité* that our measure was tapping. Given the moderate to weak internal reliability score of our measure of new *laïcité*, we have however to remain cautious in our conclusions and continue to conduct studies on the subject.

According to Baubérot (2012), this new *laïcité* is opposed to the ‘historical *laïcité*’, valuing equality and tolerance. In this regard, it is interesting to consider the last item in our scale of republican citizenship that is displayed in Table 3.1.1: “It is important to respect the equality before the law of all citizens, without distinction of origin, race or religion”. This item was not part of the original scale developed by Kamiejski et al. (2012). It was included in the present study to get a better sense of what is measured by the two scales. And we found that this item, arguably close to what historical *laïcité* means, did not relate with other items dealing with new *laïcité*. It loaded very strongly on the republican citizenship factor suggesting that this dimension probably reflects in part the alternative and more egalitarian view of *laïcité*.

Indeed, republican citizenship transmitted by the school has beneficial effects on tolerance. As shown in our results, the school had an impact on endorsement of republican citizenship, which then had a powerful and negative impact on prejudice. Moreover, our analyses suggested that it is support for republican citizenship which influences prejudice, and not the reverse. This is an important contribution of the present study. The results of Kamiejski et al. (2012) did not rule out the possibility that prejudice leads to the endorsement of republican principles rather than the other way around. In contrast, because we found that upper-level pupils did not differ from younger ones in their level of prejudice, a model suggesting that schooling has a direct effect on prejudice, and prejudice has an effect on endorsement of republican principles is clearly not supported by the data. With this study, we go beyond the simple bivariate association between principles of citizenship and prejudice. By introducing the role of schools, we placed these variables in a theoretically consistent framework and our findings provided strong support for this overall framework. Nevertheless, experimental studies will be needed to confirm causation.

How can we explain the beneficial effect of republican citizenship on tolerance? The principle of republican citizenship appears as an egalitarian principle, defending the equality of all citizens regardless of their religious or cultural memberships. A number of experimental studies showed that individuals who aim to be egalitarian in all situations could prevent the activation of stereotypes, even at a preconscious level (Moskowitz, Gollwitzer, Wasel, & Schaal, 1999). A study by Moskowitz and Li (2011) even showed that it is possible to get people to adopt egalitarian goals without their awareness, and thus prevent stereotypes activation. Moskowitz and Li (2011) noted that the colorblind ideology and multiculturalism are two forms of egalitarian goals. One can imagine that the principle of republican citizenship, transmitted by the school, leads individuals to adopt egalitarian goals, which would then inhibit the formation of negative stereotypes and prejudice. Consistent with this

explanation, we observed in our results that the school had a positive direct effect on prejudice, but this effect was offset by a strong indirect effect of school on prejudice through endorsement of republican citizenship.

An important question for the future will be to examine if similar results can be obtained in other national contexts having different citizenship regimes. Based on studies related to multicultural education, it might seem surprising that republican citizenship would have positive implications for intergroup relations. Verkuyen and Thijs (2013) showed that multicultural education reduces prejudice among early adolescents in the Netherlands. If open discussion about cultural and ethnic differences (as in multicultural education) can reduce prejudice, one would not expect that a colorblind approach that de-emphasises cultural and religious differences, such as the one dominating French schools, would also have a positive impact. Furthermore, many have argued, in the United States and in France, that the colorblind model may represent a double-edged sword. De-emphasising racial differences may also be a way to overlook the existence of racial discrimination (Apfelbaum, Norton, & Sommers, 2012). According to Bonilla-Silva (2003), color-blindness in the United States has evolved into a shared social representation that helps preserve and maintain racial inequality rather than attenuate it (see also Knowles et al., 2009). Similarly, many have suggested that an approach that is gender-neutral or gender-blind often turns out in practice as supporting male dominance (Lister, 2001; Scott, 1998; Young, 1989). In fact, the experimental studies of Richeson and Nussbaum (2004) suggested that stressing color-blindness had deleterious effects on racial prejudice in the United States. Yet, all this work leads one to expect that supporting the republican model in France will be related to having more prejudice, not less as we found, and as Kamiejski et al. (2012) found. So why did we find that supporting color-blindness (or republican citizenship) in France had a positive effect on intergroup attitudes? Social desirability? No, because this would apply also to the principle of new *laïcité*, and in

this case, we found that it has a negative effect on intergroup attitudes. We believe that the answer lies in the fact that supporting republican citizenship and supporting multiculturalism have one thing in common: They both reflect a genuine commitment to equality whereas this is much less the case for new *laïcité* (see Guimond, 2013; Kamiejski et al., 2012). Indeed, Verkuyten and Thijs (2013) emphasized the importance given to notions of equality in the fight against racism in multicultural education.

It would appear then that despite wide variations in the content of citizenship regimes across countries, a common model may be used to understand their impact. For example, in the Netherlands or in Canada, countries that have implemented a policy of multiculturalism, the principle of multicultural citizenship would be transmitted by the educational system. According to the cultural socialization model (Selznick & Steinberg, 1969), it is the principle of multiculturalism (not of color-blindness) that would mediate the link between education and tolerance in these countries. In other words, it is possible that the same mechanism explains the effects of school on tolerance across countries, namely the transmission of official culture (Selznick & Steinberg, 1969), but that the content of the principles involved would vary from one culture to another, according to different citizenship regimes. Further research is needed in other countries because our study highlights how important it is to take into account the institutional context, including the citizenship regime established by a country, in order to understand intergroup relations and prejudice.

Laïcité, Égalité et Préjugés: Mieux Comprendre le Rôle de l'École dans le Développement de  
la Tolérance

Elodie Roebroeck et Serge Guimond

Université Blaise Pascal,

LAPSCO, France

### Résumé

Depuis plus de 40 ans, un nombre considérable de recherches a mis en évidence une relation négative entre niveau d'éducation et préjugés, amenant les chercheurs à parler d'un « effet libérateur » de l'éducation. Cependant, les études ne montrant pas de lien, ou un lien positif, entre éducation et préjugés existent également et ne peuvent plus être ignorées. L'objectif de cette étude est d'examiner, auprès d'élèves et d'étudiants français, la validité d'un modèle permettant d'expliquer les effets potentiellement antagonistes de l'éducation sur les préjugés. Ce modèle prend en compte le rôle de la culture officielle, à savoir pour la France le contenu des principes d'égalité républicaine et de laïcité qui sont transmis au sein du système scolaire ou universitaire. Les résultats appuient le modèle selon lequel la scolarisation dans le cursus général a un impact sur l'adhésion aux principes républicains, et que les effets de la scolarisation sur les préjugés sont médiatisés par l'adhésion à ces principes. De manière plus précise, l'éducation avait des effets antagonistes sur les préjugés, en les diminuant d'un côté via l'adhésion au principe d'égalité républicaine et d'attachement à la laïcité, mais en les augmentant de l'autre via l'adhésion à une nouvelle conception de la laïcité. Ces résultats appuient donc le modèle de la socialisation culturelle et appellent à la vigilance concernant la transmission d'une certaine conception de la laïcité.

*Mots-clés:* modèle républicain, laïcité, égalité républicaine, socialisation culturelle, préjugés

### Laïcité, Égalité et Préjugés: Mieux Comprendre le Rôle de l'École dans le Développement de la Tolérance

On a observé ces dernières années une hausse très importante des mouvements migratoires à travers le monde (Withol de Wenden, 2012). La diversité culturelle et religieuse est ainsi devenue un état de fait dans la plupart des pays. Cette diversité peut être perçue par les individus comme une source de richesse, mais aussi parfois comme une source de tensions. Comment faire pour favoriser des relations harmonieuses entre les membres de différents groupes culturels et sociaux? Quelles sont les pistes d'action pour diminuer les préjugés et les réactions hostiles à l'encontre de l'Autre? Il semblerait que la scolarisation joue à cet égard un rôle essentiel (Gang, Rivera-Batiz, & Yun, 2013). Un nombre considérable d'études a mis en évidence des effets profonds et durables de l'éducation sur les attitudes et valeurs des individus (Newcomb, 1943; Newcomb, Flacks, Koenig, & Warwick, 1967) amenant même les chercheurs à parler d'un « effet libérateur de l'éducation » (Baudelot, Leclercq, Chatard, Gobbille, & Satchkova, 2004; Hello, Scheepers, Vermulst, & Gerris, 2004). Néanmoins, les chercheurs sont de plus en plus amenés à nuancer ce portrait idyllique (Baudelot et al., 2004; Guimond, 1992; Guimond, 2010; Guimond, Palmer, & Bégin, 1989) en constatant que, dans certains cas, l'éducation n'est pas liée à davantage de tolérance, mais au contraire à plus d'ethnocentrisme et de préjugés.

Dans le cadre de cette étude, nous examinons l'idée que l'école peut jouer un rôle non négligeable dans le développement de la tolérance mais peut aussi, dans certains cas, favoriser le développement de préjugés. Nous nous baserons notamment sur le modèle de la socialisation culturelle, probablement le seul modèle à ce jour capable d'expliquer des effets potentiellement antagonistes de l'éducation sur les préjugés.



### **Éducation et préjugés**

Le niveau d'éducation est considéré comme l'un des prédicteurs les plus importants et les plus stables des préjugés (pour une revue, voir Vogt, 1997). Le niveau d'éducation est relié négativement aux préjugés à l'encontre de nombreux groupes sociaux (Baudelot et al., 2004) tels que les immigrants (Chandler & Tsai, 2001; Gaasholt & Togeby, 1995; Gang, Rivera-Batiz, & Yun, 2013; Haegel, 2000; Hernes & Knudsen, 1992; Kalmijn & Kraaykamp, 2007; Mayer, Michelat, & Tiberj, 2008; McLaren, 2003; Ostapczuk, Musch, & Moshagen, 2009; Quillian, 1995; Semyonov, Raijman, & Gorodzeisky, 2006; Semyonov, Raijman, Tov, & Schmidt, 2004; Wagner & Zick, 1995; Zick, Küpper, & Hövermann, 2011), les minorités ethniques (Hello, Scheepers, & Slegers, 2006), les musulmans (Strabac & Listhaug, 2008; Zick, Küpper, & Hövermann, 2011), les juifs (Selznick & Steinberg, 1969; Zick, Küpper, & Hövermann, 2011), les maghrébins (Oswald, 2005), les noirs (Selznick & Steinberg, 1969), les homosexuels (Loftus, 2001; Zick, Küpper, & Hövermann, 2011), les personnes atteintes du virus du SIDA (Herek, 1999), en surpoids (Brewis, Wutich, Falletta-Cowden, & Rodriguez-Soto, 2011) ou en situation de handicap (Livneh, 1982). La plupart du temps, les effets de l'éducation s'opposent aux effets de l'âge, qui tend plutôt à augmenter les préjugés (Mayer, Michelat, & Tiberj, 2008; Stewart, von Hippel, & Radvansky, 2009; Zick, Küpper, & Hövermann, 2011). D'autre part, les effets de l'éducation demeurent lorsque l'on contrôle l'influence des parents (Hello, Scheepers, Vermulst, & Gerris, 2004), la situation professionnelle (Haegel, 2000; Quinley & Glock, 1979) et les revenus (Carvacho, Zick, Haye, Gonzalez, Manzi, Kocik, & Bertl, 2013; Case, Greeley, & Fuchs, 1989; Quinley & Glock, 1979) des répondants. On peut résumer l'ensemble de la littérature scientifique sur le lien entre éducation et préjugés, par cette citation de Selznick et Steinberg (1969) « Education does not tell the whole story [...]. But no other factor has an impact approaching that of education » (p. 186). Jusqu'à encore très récemment, l'écrasante majorité des recherches

soulignait les effets positifs de l'éducation sur la tolérance. Les recherches ne montrant pas d'effet de l'éducation, ou des effets négatifs sur la tolérance, étaient souvent écartées au nom de défauts d'ordre méthodologiques (Vogt, 1997) ou bien étaient considérées par les chercheurs comme des exceptions (Jackman & Muha, 1984). Cependant, de plus en plus de travaux de recherche prenant en compte la filière d'étude montrent que, dans certaines filières académiques, l'éducation ne parvient pas à réduire les préjugés, ou même contribue à les augmenter (Baudelot et al., 2004; Chatard & Selimbegovic, 2007; Guimond, 2000; Guimond et al., 2003; Sidanius, Pratto, Martin, & Stallworth, 1991). Comment expliquer que, dans un cas comme dans l'autre, l'éducation ait un impact sur les attitudes intergroupes? Malgré le nombre important de recherches réalisées, nous ne disposons pas actuellement d'une explication satisfaisante. Mieux comprendre le lien entre éducation et préjugés est bien évidemment intéressant en soi. Mais, au-delà de l'intérêt scientifique qu'elle peut susciter, cette question revêt aussi une importance concrète. En effet, c'est en parvenant à identifier, ce qui, dans l'éducation, amène les individus à se montrer plus tolérants ou au contraire plus ethnocentriques, que l'on sera susceptible de proposer des pistes d'action concrètes pour les éducateurs désireux de favoriser l'apprentissage de la tolérance.

Parmi les différentes explications proposées dans la littérature, on peut en relever 4 majeures: l'explication en termes de raffinement idéologique (« ideological refinement » ou « methodological artifact ») de Jackman et Muha (1984), la théorie de la compétition ethnique ou « group threat theory » (Hello, Scheepers, & Slegers, 2006), la théorie de la « sophistication cognitive » (Bobo & Licari, 1989), et la théorie de la « socialisation culturelle » (Selznick & Steinberg, 1969).

1) D'après la théorie du raffinement idéologique (« ideological refinement » ou « methodological artifact ») énoncée par Jackman et Muha (1984), les individus les plus instruits ne seraient pas réellement plus tolérants, ils seraient simplement plus stratégiques dans

leurs relations avec les membres des minorités. Jackman et Muha (1984) partent du constat que, même si les individus les plus instruits expriment des attitudes plus favorables envers les groupes minoritaires que les individus moins instruits, ils ne sont pas pour autant plus favorables à l'adoption de politiques concrètes du gouvernement visant à promouvoir leurs droits et à faciliter leur intégration (logement, emploi, ...). Pour des auteurs comme Margolis et Haque (1981), cela reflète surtout les réticences des plus instruits envers toute forme d'intervention gouvernementale. Mais, pour Jackman et Muha (1984), les individus les plus instruits seraient simplement plus sophistiqués dans la défense des intérêts de leur groupe d'appartenance. Ils justifieraient très subtilement le refus de mettre en place des mesures concrètes à destination des groupes désavantagés au nom des principes de méritocratie et de primauté des droits individuels (Jackman & Muha, 1984). Dans ce contexte, il devient inutile, voire contreproductif pour les individus membre du groupe dominant d'afficher de manière explicite des attitudes négatives envers leurs « subordonnés » (Jackman & Muha, 1984). D'après Jackman et Muha (1984) « Derogation would simply inject dangerous venom into an otherwise amicable inequality... ». Ainsi on pourrait être amené à penser que les attitudes bienveillantes affichées par les individus les plus éduqués à l'égard des membres des minorités ne seraient qu'une façade. Si on suit cette théorie, l'effet de l'éducation sur les préjugés devrait disparaître quand on place les individus les plus éduqués en situation de « tomber les masques ». Autrement dit, si on pouvait mesurer les « vraies » attitudes des individus, en dehors de toute désirabilité sociale, on ne devrait pas observer de différences dans les réponses des individus les plus instruits et les moins instruits. Wagner et Zick (1995) ont voulu tester cette hypothèse à l'aide de la procédure du « bogus-pipeline », une méthode informatique présentée aux participants comme capable de prédire leurs « vraies » attitudes et qui diminue la tendance des individus à répondre en se présentant sous un jour favorable. Si on suit la théorie de Jackman et Muha (1984), les différences entre les plus instruits et les

moins instruits devraient s'amenuiser ou disparaître en condition « bogus-pipeline » par rapport à une condition où les participants répondent à un questionnaire « papier-crayon ». Ce n'est pas ce que l'on observe. Au contraire, l'écart entre les plus et les moins instruits était encore plus grand en condition de « bogus-pipeline » qu'en condition « papier-crayon ». Une étude d'Ostapczuk, Musch, et Moshagen (2009) montre également que, lorsque l'on utilise une technique très sophistiquée garantissant aux répondants une confidentialité totale, les effets de l'éducation sur les préjugés demeurent. Les auteurs en concluent que « The highly educated do not just seem to pretend to be less prejudiced than the less educated, they really seem to be less prejudiced. » (Ostapczuk, Musch, & Moshagen, 2009, p.928).

2) D'après la théorie de la compétition ethnique ou « group threat theory » (Hello, Scheepers, & Sleegers, 2006), l'effet présumé du niveau d'éducation sur les préjugés serait en fait un effet du statut social. Cette théorie s'appuie sur le constat que le niveau d'études détermine en grande partie la place occupée dans la hiérarchie sociale. Les individus les moins instruits pouvant surtout prétendre à des postes peu qualifiés, ils se retrouveraient donc davantage en compétition avec les immigrants sur le marché du travail, étant donné que beaucoup d'immigrants occupent ce type de poste. Ils seraient donc susceptibles de se sentir davantage menacés par l'immigration, ce qui favoriserait le développement d'attitudes négatives à l'encontre des immigrants (Quillian, 1995). Un nombre assez considérable de recherches confirme que la compétition pour les ressources (Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1961) et le sentiment de menace (voir Riek, Mania, & Gaertner, 2006 pour une revue) constituent des facteurs favorables au développement de préjugés. Pour autant, peut-on les considérer comme les facteurs explicatifs des effets de l'éducation sur les préjugés? Les effets de l'éducation sur les préjugés s'expliqueraient-ils donc par le fait qu'un diplôme de niveau élevé permettrait d'accéder à un statut social favorisé et en quelque sorte « protecteur » face à la compétition intergroupe et aux menaces?

Si tel était le cas, les effets de l'éducation sur les préjugés devraient disparaître dès que l'on contrôle le statut social. Or, la plupart des études mettent en avant un effet direct du niveau d'éducation sur les préjugés à l'égard des immigrés abstraction faite de la position professionnelle ou des revenus (Carvacho et al., 2013; Haegel, 2000; Kalmijn, & Kraaykamp, 2007; Selznick & Steinberg, 1969; Hernes & Knudsen, 1992). Le fait d'occuper une position sociale privilégiée ou au contraire défavorisée peut certes affecter les attitudes à l'encontre des immigrés, mais cela ne constitue visiblement pas une explication suffisante des effets de l'éducation sur les préjugés. D'autre part, les résultats des études visant directement à tester la théorie de la compétition ethnique sont plutôt inconsistants. Bien que la théorie de la compétition ethnique puisse être étayée par certaines études (Hello, Scheepers, & Sleegers, 2006; Meeusen, de Vroome, & Hooghe, 2013), elle a par ailleurs été contredite par certains résultats récents (Drazanova, 2012; Kunovich, 2004; Strabac & Listhaug, 2008). Si on se base sur la théorie de la compétition ethnique, l'éducation devrait davantage affecter les préjugés dans les pays où les conditions économiques sont plutôt défavorables et où il y a beaucoup de chômage et de compétition intergroupe. Or, des études comparatives menées en Europe montrent le phénomène inverse (Coenders, Lubbers, & Scheepers, 2008; Kunovich, 2004; Strabac & Listhaug, 2008). Les liens entre éducation et préjugés envers les immigrants (Kunovich, 2004) ou envers les musulmans (Strabac & Listhaug, 2008), apparaissent comme étant moins importants dans les pays d'Europe de l'Est, où les conditions économiques sont moins favorables, que dans les pays d'Europe de l'Ouest. D'autre part, et contrairement à ce qui était prédit par la théorie de la compétition ethnique, le taux de chômage (Coenders, Lubbers, & Scheepers, 2008; Hello, 2003) et le pourcentage d'immigrants dans un pays ne semble pas affecter le lien entre éducation et préjugés (Hello, 2003; Hello, Scheepers, & Gijssberts, 2002).

3) D'après la théorie de la « sophistication cognitive » (Bobo & Licari, 1989), l'éducation favoriserait l'adoption d'attitudes tolérantes en aidant les individus à pleinement développer leurs habiletés cognitives (Bobo & Licari, 1989; Meeusen et al., 2013). Pour les tenants de cette explication, les préjugés seraient caractérisés par des généralisations et des simplifications excessives (Glock, 1975). Les individus plus instruits exprimeraient moins de préjugés car ils développeraient certaines aptitudes cognitives leur permettant d'éviter de tels biais. En pratique, les études visant à tester cette théorie ont surtout employé des tests de vocabulaire (Bobo & Licari, 1989; Case, Greeley, & Fuchs, 1989; Hello et al., 2006; Meeusen et al., 2013; Nie, Junn, & Stehlik-Barry, 1996) et de mathématiques (Meeusen et al., 2013). La plupart de ces études, mises à part certaines d'entre elles (Hello et al., 2006; Jenssen & Engesbak, 1994, cité par Meeusen et al., 2013) mettent en évidence le rôle significatif des habiletés cognitives, et notamment des habiletés verbales, comme facteur explicatif des effets de l'éducation sur la tolérance. Néanmoins, la théorie de la sophistication cognitive ne peut pas expliquer facilement le fait que l'éducation puisse avoir des effets très différents, voire opposés en fonction des filières, sauf à considérer que certaines filières soient plus propices au développement des habiletés cognitives (notamment verbales) que d'autres. La théorie de la sophistication cognitive échoue par exemple à expliquer certains résultats obtenus dans le cadre d'une enquête nationale récente (Guimond, Streith, & Roebroek, 2015). Cette enquête a notamment mis en évidence que les diplômés en sciences de l'ingénieur, qui font pourtant partie de l'élite intellectuelle de la société française, n'affichent pas une position plus tolérante que les personnes non diplômées vis-à-vis de l'expression de la diversité culturelle (Guimond, Streith, & Roebroek, 2015). D'autre part, Vogt (1997) évoque le cas de certains individus, qui bien qu'ayant un haut niveau d'étude, font preuve d'une grande intolérance. Ces individus, qui semblent avoir échappé aux « effets libérateurs » de l'éducation ne manqueraient pas pour autant de sophistication cognitive. En effet, tout comme leurs

camarades plus tolérants, ils feraient preuve d'un haut degré de cohérence dans leurs différentes attitudes socio-politiques (Sidanius, Pratto, & Bobo, 1996). Ainsi, la sophistication cognitive ne peut vraisemblablement pas, à elle seule, expliquer les effets de l'éducation sur les préjugés. D'autres résultats mettent en évidence que, dans certains cas, c'est la conjonction entre un haut degré de sophistication cognitive et un haut degré d'adhésion à des valeurs égalitaires qui peut prédire le plus bas niveau de préjugés (Glock, 1975). Ces résultats nous amènent à considérer le rôle des valeurs dans le développement d'attitudes plus ou moins tolérantes. Le modèle de la socialisation culturelle de Selznick et Steinberg (1969), que nous allons maintenant exposer, met justement l'accent sur l'importance des valeurs démocratiques dans le développement de la tolérance.

4) D'après le modèle de la « socialisation culturelle » (Selznick & Steinberg, 1969), l'école jouerait un rôle important dans la diminution des préjugés en étant le principal agent de socialisation à l'« official culture », constituée des normes et des valeurs idéales d'un pays. Dans le contexte des États-Unis où a été énoncé ce modèle, il s'agissait des valeurs démocratiques. Ces normes et ces valeurs égalitaires seraient incompatibles avec l'expression des préjugés qui seraient véhiculés par la « common culture ». En accord avec cette théorie, plusieurs études comparatives montrent que le lien entre éducation et préjugés est plus fort dans les pays ayant une importante tradition démocratique que dans les pays où la démocratie est moins établie (Coenders & Scheepers, 2003; Drazanova, 2012; Hello et al., 2002; Weil, 1985).

Néanmoins, ces résultats ne supportent qu'indirectement le modèle de la socialisation culturelle. En effet, dans ces études, les normes et les valeurs démocratiques qui seraient impliquées dans la diminution des préjugés n'ont pas été clairement identifiées. Plusieurs auteurs évoquent des normes démocratiques telles que la liberté d'expression (Drazanova, 2012). Dans leur étude, Selznick et Steinberg (1969) avaient quant à eux employé deux

questions visant à mesurer la connaissance des principes de liberté de conscience et de liberté d'expression inscrits dans la Constitution des États-Unis. Selznick et Steinberg (1969) ont notamment montré que la connaissance des principes constitutionnels augmentait avec le niveau d'éducation, et que cette connaissance était négativement associée avec l'anti-sémitisme. Malheureusement, Selznick et Steinberg (1969) ont surtout rapporté des statistiques descriptives et ils n'ont pas effectué d'analyse permettant de confirmer que « l'official culture » était un médiateur de l'effet de l'éducation sur les préjugés. D'autre part, à l'instar des modèles de la compétition ethnique ou de la sophistication cognitive évoqués précédemment, le modèle de la socialisation culturelle ne prévoyait pas que les préjugés puissent augmenter avec le niveau d'études. Mais, si l'on accepte l'idée que la « culture officielle » d'un pays ne soit pas forcément tolérante, alors le modèle de la socialisation culturelle peut tout à fait être apte à prédire des effets nuancés, voire opposés de l'éducation sur les préjugés. Si on prend l'exemple des filières d'études, le modèle de la socialisation permet de prédire que l'éducation réduit les préjugés, mais qu'elle peut aussi avoir des effets opposés en fonction du contexte normatif. Cela expliquerait, pourquoi, par exemple, les étudiants en droit, qui sont socialisés dans un contexte normatif orienté vers le pouvoir et le fait d'accentuer la hiérarchie sociale et les inégalités (Van Laar, Sidanius, Rabinowitz, & Sinclair, 1999), manifestent davantage de préjugés et sont plus enclins à accepter les inégalités et la hiérarchie sociale que les étudiants en psychologie qui sont socialisés dans un tout autre contexte normatif (Guimond et al., 2003).

Dans le cadre de notre étude, nous ne focaliserons pas sur la culture et le contexte normatif qui peuvent varier selon les filières académiques voire selon les universités (Chatard, Quiamzade, & Mugny, 2007). Nous nous intéresserons plutôt, à l'instar de Selznick et Steinberg (1969), aux effets de la diffusion de la culture officielle d'un pays sur la tolérance.



### **Les modèles nationaux d'intégration en tant que cultures officielles**

En se basant sur les travaux de Selznick et Steinberg (1969), nous stipulons que l'on retrouve les composantes essentielles de l'« official culture » dans les politiques qu'un pays met en place pour gérer la diversité culturelle et religieuse. Des travaux récents en sciences politiques et en sociologie ont mis en évidence des différences notables dans la manière avec laquelle différents pays conçoivent la citoyenneté et l'intégration des immigrants (Koopmans, Statham, Giugni, & Passy, 2005; Weldon, 2006). Nous avançons l'idée que ces modèles nationaux d'intégration reflètent l'« official culture » de chacun de ces pays (Roebroeck & Guimond, 2015) pour deux raisons principales. Premièrement, les modèles nationaux d'intégration sont susceptibles d'être reflétés par les programmes scolaires des différents pays (Schlüter, Meuleman, & Davidov, 2013). Deuxièmement, un nombre croissant d'études corrélationnelles et expérimentales met en évidence le fait que les différents modèles d'intégration ont des implications très importantes en termes de tolérance (Guimond, Crisp, De Oliveira, Kamiejski, Kteily, Kuepper, Lalonde, Levin, Pratto, Tougas, Sidanius, & Zick, 2013; Rattan & Ambady, 2013; Richeson & Nussbaum, 2004; Verkuyten, 2005; Vorauer, Gagnon, & Sasaki, 2009; Wolsko, Park, & Judd, 2006; Wolsko, Park, Judd, & Wittenbrink, 2000). Il apparaît globalement que les modèles favorables à l'expression de la diversité, comme le multiculturalisme, favorisent les attitudes tolérantes, alors qu'à l'inverse, des modèles peu favorables à l'expression de la diversité, comme l'assimilation, sont peu propices à la tolérance (Badea, 2012; Guimond et al., 2013). Le modèle français se distingue à la fois du multiculturalisme et de l'assimilation par une tradition que l'on pourrait qualifier de « républicaine » (Badea, 2012; Guimond, de la Sablonnière, & Nugier, 2014). L'école française est explicitement chargée de la transmission des principes républicains (Barrère & Martucelli, 1997; Bergougnieux, 2006; Estivalèzes, 2009; Gokalp, 1989; Jennings, 2000; Schnapper, Krief, & Peignard, 2003; van Zanten, 1997). L'article 2 de la loi d'orientation et

de programme pour l'avenir de l'école de 2013 stipule qu'« *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme **mission première** à l'école de faire partager aux élèves les **valeurs de la République**.* ». Une étude récente (Roebroeck & Guimond, 2015) appuie l'idée que les principes du modèle républicain sont effectivement transmis par l'école publique et qu'ils représentent ainsi la culture officielle en France.

### **Test du modèle de la socialisation culturelle en contexte français**

Au moyen d'un bref questionnaire, Roebroeck & Guimond (2015) se sont intéressés aux attitudes envers le modèle républicain d'intégration auprès d'un échantillon de 300 collégiens et lycéens. Les résultats ont mis en évidence que l'adhésion au modèle républicain était déjà structurée en deux dimensions distinctes chez les élèves, comme cela a pu être observé par Kamiejski, Guimond, De Oliveira, Er-Rafiy et Brauer (2012) auprès d'adultes : l'égalité républicaine et la nouvelle laïcité. Le principe d'égalité républicaine renvoie à l'idée que tous les individus devraient avant tout être considérés comme des citoyens tous égaux. Le principe de nouvelle laïcité, qui correspond à une conception de la laïcité qui s'est développée ces dernières années (Baubérot, 2012) renvoie quant à lui à l'idée que les manifestations d'appartenance religieuse devraient être cantonnées à la sphère privée. De plus, Roebroeck et Guimond (2015) ont montré que les élèves scolarisés en lycée général<sup>1</sup> adhéraient davantage à ces deux principes que les collégiens, suggérant qu'une transmission de ces principes s'était opérée au fur et à mesure du cursus scolaire. En revanche, les élèves scolarisés en lycée professionnel (un lycée préparant les élèves à une entrée rapide dans le monde professionnel) n'adhéraient pas plus à ces deux principes que les collégiens. Pour Roebroeck et Guimond (2015), la raison est que le lycée professionnel, qui a pour vocation à préparer les élèves à entrer dans le monde professionnel et non à poursuivre des études, serait, de par ses fonctions clairement différentes du lycée général (Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 2002), un environnement moins favorable au développement de la citoyenneté. L'éducation civique

y occupe d'ailleurs une moindre place (Bergougnieux, 2006) que dans la filière générale. Une étude conduite en 17 pays (van de Werfhorst, 2007) avait déjà montré que les élèves scolarisés dans des filières professionnelles étaient moins engagés dans des pratiques de citoyenneté active (intérêt politique, engagement dans des organisations...) que les élèves des filières générales. Étudier les différences d'adhésion aux principes républicains en fonction des filières (générale versus professionnelle) est intéressant en soi, mais pour Roebroek et Guimond (2015), cela permettait surtout de compenser l'absence de groupe contrôle. La scolarité étant obligatoire jusqu'à 16 ans en France, il n'était pas envisageable d'avoir un groupe contrôle d'adolescents du même âge mais non scolarisés. Mais, si on observait une progression de l'adhésion aux principes républicains dans la filière générale (lycée d'enseignement général et technologique) mais pas dans la filière professionnelle (lycée professionnel), alors que les élèves des deux filières avaient quasiment le même âge, on pouvait être en mesure de conclure que cette progression n'était pas simplement due à l'avancée en âge. Néanmoins, comment être sûr que ces différences d'adhésion aux principes républicains en fonction des filières étaient bien dues à des effets de socialisation, et pas simplement aux caractéristiques des élèves des deux filières? Une des limites de l'étude précédente (Roebroek & Guimond, 2015) était de ne pas avoir pris en compte certaines caractéristiques des élèves, telles que les origines sociales et culturelles, qui peuvent varier grandement d'une filière à l'autre (voir le chapitre 2 de la présente thèse, étude 2). Ces caractéristiques socio-démographiques sont pourtant susceptibles d'impacter l'adhésion aux principes républicains.

### **Implications en termes de tolérance**

D'autre part, et conformément au modèle de la socialisation culturelle, il est apparu que la transmission des principes républicains du collège au lycée d'enseignement général et technologique avait des implications importantes en termes de tolérance (Roebroek &

Guimond, 2015). Conformément aux résultats déjà obtenus par Kamiejski et al. (2012) auprès d'étudiants, l'adhésion à ces deux principes était reliée différemment aux préjugés, l'adhésion au principe d'égalité républicaine étant reliée à moins de préjugés, et l'adhésion à la nouvelle laïcité à davantage de préjugés. Ainsi, la progression en filière générale avait des effets indirects opposés sur les préjugés via l'adhésion aux principes d'égalité républicaine et de nouvelle laïcité. Ces deux effets opposés s'annulaient, laissant croire au premier coup d'œil que l'école n'avait aucun effet sur les préjugés. Le fait que la transmission de la nouvelle laïcité amène les élèves à être moins tolérants pourrait laisser interrogateur, si l'on oublie qu'il ne s'agit pas de la laïcité en soi, mais d'une conception de la laïcité qui s'est développée ces dernières années, notamment depuis la loi du 15 mars 2004. Dans leur étude, Roebroek et Guimond (2015) se sont surtout focalisés sur cette nouvelle conception de la laïcité. Or, il serait pertinent de se pencher également sur une conception plus « historique » de la laïcité, en s'intéressant notamment à l'adhésion aux principes de liberté de conscience et d'égalité des convictions (Baubérot, 2012). On peut s'attendre à ce que, contrairement à l'adhésion à la nouvelle laïcité, l'adhésion à cette conception « historique » favorise des attitudes tolérantes vis-à-vis de la diversité culturelle et religieuse.

### **La laïcité inclusive et la « nouvelle laïcité » d'exclusion.**

Une étude précédente auprès d'étudiants en psychologie et en droit (voir le premier chapitre de la présente thèse, étude 2) a permis de montrer qu'il était possible de distinguer empiriquement une laïcité historique inclusive et tolérante d'une nouvelle laïcité marquée par l'intolérance. En effet, des items relatifs à une conception historique de la laïcité (liberté de conscience, égalité des convictions) saturaient sur la dimension de l'« égalité républicaine » et non pas de la nouvelle laïcité. Cette même étude avait montré que l'attachement au principe de laïcité (le fait de considérer que la laïcité est un principe important) formait une dimension unique et distincte des dimensions d'égalité républicaine et de nouvelle laïcité, la dimension

d'attachement à la laïcité étant en revanche reliée de manière significative et positive à chacune des autres dimensions. Enfin, l'attachement à la laïcité et l'adhésion au principe d'égalité républicaine étaient reliés négativement aux préjugés, tandis que l'adhésion à la nouvelle laïcité était reliée positivement aux préjugés. De même, l'attachement à la laïcité et l'adhésion au principe d'égalité républicaine étaient reliés négativement au score à l'échelle d'orientation à la dominance sociale (Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994, validée en France par Duarte, Dambrun, & Guimond, 2004), qui mesure la propension à accepter et à défendre les inégalités entre les groupes sociaux. Cela suggère que l'attachement à la laïcité et l'adhésion au principe d'égalité républicaine reflètent une volonté de se montrer égalitaire. À l'inverse, l'adhésion au principe de nouvelle laïcité était reliée positivement au score à l'échelle d'orientation à la dominance sociale, suggérant qu'il s'agit d'une idéologie inégalitaire.

### **Objectifs principaux de cette étude**

Cette étude vise trois objectifs principaux, en plus des objectifs spécifiques ou secondaires détaillés plus loin. Le premier objectif sera d'examiner si l'on retrouve bien les trois dimensions distinctes des attitudes envers le modèle républicain d'intégration chez les collégiens et les lycéens, à savoir l'attachement à la laïcité, l'adhésion à la nouvelle laïcité et l'adhésion au principe d'égalité républicaine. Le second objectif sera de vérifier que les différences observées dans les attitudes des élèves de lycée d'enseignement général et des élèves de lycée professionnel (Roebroek & Guimond, 2015) ne sont pas simplement dues à l'influence de variables socio-démographiques. Si, malgré le contrôle des variables socio-démographiques, on observe toujours des différences d'adhésion aux principes républicains en fonction des filières, nous pourrions affirmer avec davantage de certitude qu'il s'agit bien là d'un effet de socialisation par l'école. Le troisième (et principal) objectif est d'examiner la validité du modèle de la socialisation culturelle en contexte français auprès d'un échantillon

d'élèves plus important et au moyen d'instruments de mesures plus sophistiqués. Par exemple, Roebroeck et Guimond (2005) n'ont observé aucun effet significatif direct de l'école sur le niveau de préjugés des élèves. Or, en raison de contrainte temporelle, cette étude a utilisé une échelle brève de préjugés composée de quatre items. Il n'est pas possible d'exclure le fait que le manque de « sensibilité » de cette échelle de préjugés soit à l'origine de tels résultats. Pour combler cette limite, la présente étude a utilisé une échelle de huit items. Si le modèle de la socialisation culturelle est valide, alors on devrait s'attendre à ce que, au sein de la filière générale, le niveau scolaire exerce des effets indirects sur les préjugés via les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration. En se basant sur les données récoltées auprès d'un large échantillon de collégiens et lycéens, nous serons également plus à même de départager les différents modèles explicatifs de l'effet de l'éducation sur les préjugés énoncés ci-dessus. D'après le modèle de la *sophistication cognitive*, les préjugés diminuent avec le niveau d'études, sous l'influence du développement de certaines habiletés cognitives. En se basant sur ce modèle, on devrait donc observer une diminution des préjugés du collège au lycée général. Le modèle de la *socialisation culturelle* se distingue clairement du modèle précédent car il n'implique pas obligatoirement une diminution des préjugés avec le niveau d'études. En effet, si on se base sur ce modèle, les préjugés pourraient même augmenter du collège au lycée, sous l'influence du développement de l'adhésion à certains principes intolérants. D'après la *théorie de la compétition ethnique*, l'effet présumé du niveau d'éducation sur les préjugés serait en fait un effet du statut social. Ainsi, en se basant sur ce modèle, on devrait s'attendre à ce que l'effet de l'éducation sur les préjugés disparaisse lorsque l'on contrôle le statut social, en l'occurrence dans cette étude la profession des parents. Le modèle de la socialisation culturelle et le modèle de la sophistication cognitive n'excluent pas forcément l'idée que le statut social des parents puisse être relié aux préjugés des élèves. En revanche, ces deux modèles n'appuient pas l'idée que le

statut social soit le facteur explicatif des effets de l'éducation sur les préjugés. Ainsi, d'après ces deux modèles, les effets de l'éducation sur les préjugés devraient demeurer même lorsqu'on contrôle le statut social des parents. Nos données ne nous permettent pas d'examiner directement la validité de la théorie du *raffinement idéologique*. Mais ce modèle n'a reçu jusqu'à présent que très peu d'appui empirique dans la littérature. À noter que les trois premiers modèles (sophistication cognitive, théorie de la compétition ethnique et théorie du raffinement idéologique) ont en commun le fait de prédire une diminution des préjugés avec le niveau d'études. Si l'on devait observer, non pas une diminution mais une augmentation des préjugés au fur et à mesure du cursus scolaire, ces trois modèles ne pourraient pas, de fait, rendre compte de nos données.

### **Hypothèses**

Pour récapituler, nous formulons les quatre hypothèses suivantes:

- (1) Les attitudes des élèves vis-à-vis des principes du modèle républicain d'intégration devraient se structurer en trois dimensions distinctes: l'adhésion au principe d'égalité républicaine, l'adhésion au principe de nouvelle laïcité et l'attachement à la laïcité.
- (2) L'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité devaient augmenter avec le nombre d'année d'études passées dans la filière générale. Ainsi, les élèves scolarisés en lycée général devraient davantage adhérer au principe d'égalité républicaine et à la nouvelle laïcité, et se montrer plus attachés à la laïcité que les collégiens et les élèves de lycée professionnel, et ce même lorsque l'on contrôle les caractéristiques socio-démographiques des élèves (genre, origines culturelles et statut social).
- (3) L'adhésion au principe d'égalité républicaine et l'attachement à la laïcité devraient être reliés négativement aux préjugés à l'encontre des immigrants, tandis que l'adhésion à la nouvelle laïcité serait reliée positivement aux préjugés.

- (4) L'avancement dans le cursus général (du collège au lycée général) devrait exercer des effets indirects sur les préjugés via les attitudes envers les principes républicains d'égalité et de laïcité.

### **Objectifs secondaires**

#### **Rôle de l'identification à l'école**

En se basant sur les théories de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1979) et de l'auto-catégorisation (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987), Roebroek et Guimond (2015) s'attendaient à ce que les effets du type d'établissement scolaire sur l'adhésion aux principes républicains soient encore plus prononcés chez les élèves qui s'identifient le plus à leur établissement. En effet, d'après la théorie de l'auto-catégorisation, les individus qui s'identifient le plus à leur groupe d'appartenance vont davantage adopter les normes et comportements de ce groupe que les individus moins identifiés (Turner et al., 1987). Plusieurs études avaient déjà mis en évidence le rôle de l'identification à l'école dans les processus d'apprentissage et de socialisation (Bliuc, Ellis, Goodyear, & Muntele Hendres, 2011; Guimond, 2000; Guimond, 2010; Newcomb, 1943; Reynolds, Subasic, Lee, Bromhead, & Tindall, 2015). Les résultats de l'étude de Roebroek et Guimond (2015) ne confirmèrent pas leur hypothèse. L'identification à l'école était reliée positivement à l'adhésion à l'égalité républicaine, mais ne jouait pas le rôle modérateur attendu. Les effets du type d'établissement sur l'adhésion aux principes républicains n'étaient pas plus prononcés chez les élèves les plus identifiés à leur établissement. Cette absence de résultats pourrait cependant être due à l'outil de mesure de l'identification à l'école utilisée par les auteurs. En effet, l'échelle d'identification à l'école rassemblait des items mesurant l'identification à l'établissement et des items mesurant l'acceptation par les pairs. Or, ces deux dimensions devraient être distinguées, car elles ne jouent peut-être pas le même rôle dans la socialisation à la *culture officielle*. Un des objectifs secondaires de cette étude sera donc d'examiner de manière



distincte le rôle de l'acceptation par les pairs et de l'identification à l'établissement en tant que modérateurs potentiels de l'effet de l'éducation sur les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration.

### **Rôle des études universitaires**

Que se passe-t-il après le lycée ? En se basant sur des données précédemment récoltées auprès d'étudiants à l'université en psychologie et en droit (Roebroek & Guimond, chapitre 1 de la présente thèse, étude 2), il sera également possible d'examiner le développement des attitudes envers les principes républicains du lycée d'enseignement général et technologique à l'université. Nous ne formulons aucune hypothèse précise à ce sujet, étant donné que la fonction de transmission des principes républicains est en principe davantage dévolue à l'école, mais que l'on sait en même temps que les études universitaires peuvent influencer de manière considérable les attitudes des étudiants (pour une revue, voir Baudelot et al., 2004).

### **Rôle des origines culturelles**

Enfin, nous nous intéresserons de manière spécifique au point de vue d'un des groupes minoritaires les plus représentés en France, les français d'origine maghrébine. Les origines culturelles jouent-elles un rôle dans les attitudes vis-à-vis des principes du modèle républicain d'intégration? Une étude de Kamiejski et al. (2012) auprès de participants d'origine maghrébine a mis en évidence que ces derniers adhéraient davantage au principe de citoyenneté républicaine qu'au multiculturalisme. Leur niveau d'adhésion au principe de citoyenneté était élevé, sans doute au moins autant que celui des membres du groupe majoritaire. Qu'en est-il de l'adhésion à la nouvelle laïcité? Malheureusement, l'échelle de nouvelle laïcité ne possédait pas un degré de cohérence interne satisfaisant dans cette étude.

Le discours populaire laisse souvent entendre que l'islam serait incompatible avec la laïcité et que les musulmans n'auraient pas suffisamment adopté les valeurs républicaines (Lorcerie & Geisser, 2011). Les données recueillies par entretien auprès de 100 musulmans

vivant à Marseille offraient un tableau beaucoup plus nuancé. On notait globalement une adhésion forte des musulmans au principe de laïcité, qui se montraient en revanche critiques dès lors qu'ils avaient le sentiment d'être traités différemment du fait de leur origine ou de leur religion. Pour les participants, la laïcité doit avant tout garantir la neutralité de l'État envers la religion et la liberté de croyance. Une rapide interprétation de ces résultats nous amène à penser que les musulmans interrogés ne sont pas opposés à la laïcité en soi, bien au contraire, mais à une certaine conception de la laïcité: « A cet égard, ils réclament au même titre que les autres personnes interrogées une laïcité basée sur le droit, qui ne traque pas une religion ou les liens minoritaires (Lorcerie & Geisser, 2011, p. 271). » On pouvait donc s'attendre à ce que les élèves d'origine maghrébine adhèrent moins à la nouvelle laïcité, mais tout autant au principe d'égalité républicaine que les élèves d'origine française, tout en montrant un niveau d'attachement à la laïcité aussi élevé.

### **Méthode**

#### **Participants**

L'enquête s'est déroulée de janvier 2013 à juin 2013 au sein de 8 collèges et de 4 lycées dits « polyvalents » de la Région Auvergne, accueillant à la fois des élèves de lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) et des élèves de lycée professionnel (LP). Au total, 1079 élèves ont été interrogés dans le cadre de cette étude. Les données de 85 participants ont dû être retirées des analyses soit parce qu'ils n'avaient complété qu'une partie du questionnaire ( $n = 54$ ), ou parce qu'ils étaient issus de filières très spécifiques (3<sup>ème</sup> SEGPA, une classe adaptée pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage,  $n = 9$  et élèves apprentis,  $n = 13$ ), ou parce qu'ils ont de manière manifeste fourni des réponses aberrantes au questionnaire ( $n = 8$ ) ou parce qu'ils n'avaient pas indiqué leur filière d'étude ( $n = 2$ ). L'échantillon final était composé de 556 collégiens, de 268 élèves scolarisés en lycée d'enseignement général et technologique et de 169 élèves scolarisés en lycée professionnel (voir Tableau 3.2.1).

Tableau 3.2.1

*Composition de l'échantillon des collégiens et lycéens interrogés.*

Type d'établissement	Niveau	Nombre de participants	Total
Collège	6 <sup>ème</sup>	61	556
	5 <sup>ème</sup>	90	
	4 <sup>ème</sup>	244	
	3 <sup>ème</sup>	156	
	Non précisé	5	
Lycée d'enseignement général et technologique	2 <sup>nde</sup>	178	268
	1 <sup>ère</sup>	38	
	Terminale	52	
Lycée professionnel <sup>1</sup>	2 <sup>nde</sup>	93	169
	1 <sup>ère</sup>	42	
	Terminale	8	
	1 <sup>ère</sup> année de CAP*	26	

<sup>1</sup>Exemples de domaines d'études des élèves scolarisés en lycée professionnel:

Électricité, Plombier, Bois, Travaux Publics-Gros Oeuvre, Assistant d'architecte, Topographie, Peinture-Finition, GA (Gestion Administration), ASSP (Accompagnement, Soins et Services à la Personne), MEI (Maintenance des Équipements Industriels)

\* Les données des élèves de CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) n'ont pas été prises en compte dans les analyses impliquant le niveau scolaire classe par classe en raison de la difficulté de positionner le niveau CAP sur l'échelle utilisée (2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>, Terminale).

Nous disposions également des données d'étudiants à l'université qui avaient complété le même questionnaire durant la période de l'enquête. Nous avons ainsi la possibilité, dans un second temps, de comparer les réponses des étudiants à celles des lycéens afin de nous donner des indications sur l'évolution des attitudes envers les principes républicains et des préjugés du lycée général à l'université. L'échantillon d'étudiants était composé de 234 étudiants en licence de droit et de 72 étudiants en première et deuxième années de licence en psychologie qui avaient complété le même questionnaire (les données d'un étudiant en droit n'ayant visiblement pas répondu sérieusement au questionnaire ont été ôtées des analyses).

Les analyses exposées ci-dessous ne portaient dans un premier temps que sur les données des collégiens et lycéens, en accord avec les objectifs principaux de cette étude. Les données recueillies auprès des étudiants n'ont été incorporées dans les analyses que dans un second temps et seront traitées au sein d'une partie distincte. La combinaison des deux échantillons ne recouvrait pas moins de 10 niveaux d'études (6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>, terminale, L1, L2, L3).

### **Variables sociodémographiques: Comparaison des différentes filières**

- Âge: Les collégiens étaient âgés 10 de à 16 ans ( $M = 13.40$ ,  $E.T. = 1.10$ ), les élèves de LEGT de 14 à 19 ans ( $M = 16.09$ ,  $E.T. = 1.01$ ) les élèves de LP de 15 à 21 ans ( $M = 16.43$ ,  $E.T. = 1.08$ ), et les étudiants de 16 à 33 ans ( $M = 20.20$ ,  $E.T. = 1.89$ ).

- Genre: L'échantillon comprenait 283 filles et 265 garçons au collège (8 collégiens n'ayant pas indiqué leur genre), 164 filles et 102 garçons en LEGT (2 élèves n'ayant pas indiqué leur genre), 56 filles et 110 garçons en LP (3 élèves n'ayant pas indiqué leur genre) et 218 filles et 85 garçons à l'université (2 étudiants n'ayant pas indiqué leur genre). Un test de Khi-deux a mis en évidence que les filles et les garçons étaient répartis différemment en fonction des filières,  $\chi^2(3, N = 1283) = 72.39$ ,  $p < .001$ . En effet, les garçons étaient plutôt surreprésentés en LP (66.3%) et sous-représentés en LEGT (38.3%) et à l'université (28.1%), la répartition étant plus équilibrée au collège avec 48.4 % de garçons.

- Origines culturelles: À la fin du questionnaire, il était demandé aux élèves si leur père d'une part, et leur mère d'autre part, étaient originaire d'un autre pays que la France. Les élèves devaient répondre par oui ou non à chacune des questions, et si oui, indiquer le pays d'origine du parent concerné. Les réponses des participants étaient ensuite classées en deux catégories: 1) deux parents originaires de France et 2) au moins un des parents originaire d'un autre pays que la France. Il y avait proportionnellement moins d'élèves dont au moins un des parents était originaire d'un autre pays en LEGT (14.4%) et à l'université (16.1%) qu'au

collège (21.8%) ou qu'en LP (30.6%),  $\chi^2(3, N = 1192) = 19.65, p < .001$ . Sur l'ensemble des données (collégiens, lycéens, étudiants), on comptait 953 élèves dont les deux parents étaient originaires de France (dont 8 originaires des départements d'Outre-Mer), 37 élèves dont l'un ou les deux parents étaient originaires du Maghreb (Algérie, Maroc ou Tunisie), 175 élèves dont l'un des parents ou les deux étaient originaires d'un autre pays hors Maghreb, et 27 élèves dont l'un des parents ou les deux étaient originaires d'un autre pays non précisé (106 participants n'ayant pas indiqué si leurs parents étaient d'origine française ou non ou ayant fourni des réponses incohérentes).

- Professions des parents: Nous avons utilisé la catégorie socio-professionnelle des deux parents comme indicateur du statut socio-économique des élèves. À la fin du questionnaire, les élèves devaient indiquer la profession de chacun de leurs parents. Les professions indiquées ont ensuite été codées selon la Nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS 2003) de l'INSEE. Nous avons ensuite essayé plusieurs types de classifications (voir Annexes A et B), l'une en deux catégories (faible statut social vs. statut social élevé) issue de Smeding, Darnon, Souchal, Toczek-Capelle et Butera (2013) et l'une en 4 catégories, issue du Ministère de l'Éducation nationale (catégorie favorisée A, catégorie favorisée B, catégorie moyenne, catégorie défavorisée). Quelle que soit la catégorisation utilisée, on a pu observer une surreprésentation des élèves issus de familles modestes en LP par rapport aux autres filières. Avec la classification de Smeding et al. (2013), qui retient la profession du parent au statut le plus élevé, on comptait 60.7% d'élèves défavorisés en LP, contre 48.2% au collège, 45.9% en LEGT et 38.5% à l'université,  $\chi^2(3, N = 1112) = 17.998, p < .001$ . Avec l'échelle en 4 catégories de l'Éducation nationale, on comptait plus d'élèves dont la mère était sans profession ou exerçait une profession de classe moyenne ou défavorisée en LP (81.2%), qu'au LEGT (68.9%), qu'au collège (72.6%) ou qu'à l'université (62.3%),  $\chi^2(9, N = 1024) = 21.80, p = .010$ . On comptait également plus d'élèves

dont le père était sans profession ou exerçait une profession de classe moyenne ou défavorisée en LP (81.3%), qu'au LEGT (70.4%), qu'au collège (67.6%) ou qu'à l'université (54.4%),  $\chi^2(9, N = 870) = 32.87, p < .001$ . Nous avons choisi d'utiliser l'échelle du Ministère de l'Éducation nationale qui nous semblait permettre une analyse plus fine de l'effet du statut social sur l'adhésion aux principes républicains. Nous avons pour cela moyenné les scores de la mère et du père afin d'obtenir un score global de statut social pouvant aller de 1 à 4. Nous avons également effectué les analyses en utilisant l'échelle en deux catégories de Smeding et al. (2013) (voir Tableaux A1 à A4 en annexe). Les principaux résultats demeuraient inchangés quelle que soit la classification utilisée, si ce n'est que le statut social semblait avoir une influence moindre sur les attitudes envers les principes républicains lorsque la classification de Smeding et al. (2013) était utilisée.

### **Procédure**

En accord avec le chef d'établissement et le rectorat de l'académie de Clermont-Ferrand, les collégiens et lycéens étaient invités à remplir le questionnaire durant une heure de cours ou de permanence. Les étudiants en droit étaient invités à remplir le questionnaire à la fin d'heures de cours. Les étudiants en psychologie pouvaient quant à eux participer à cette enquête dans le cadre des heures expérimentales qui sont proposées dans leur cursus. Leur participation à cette étude était rétribuée en minutes expérimentales leur permettant d'obtenir des points supplémentaires pour leur note finale. Le questionnaire était explicitement intitulé « L'école de la République ». Il était expliqué aux participants que l'objectif de ce projet était d'étudier comment ils concevaient « la République Française dans toute sa diversité sociale, culturelle et religieuse. ». Il leur était par la suite précisé que le questionnaire portait sur des questions d'actualité et qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les principes d'anonymat et du caractère volontaire de leur participation leur étaient ensuite rappelés. Le

remplissage du questionnaire durait environ une demi-heure. À la fin de la passation, les participants étaient débriefés et remerciés.

### Mesures

Les participants devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle en 5 points (1 = « Pas du tout d'accord » et 5 = « Tout à fait d'accord ») pour les mesures suivantes:

- Deux items d'*attachement à la laïcité*: « La laïcité est un principe qui me tient beaucoup à cœur. » ; « La laïcité est un principe important. »,  $r(897) = .73$ ,  $p < .001$  (les indices de fiabilité des mesures rapportés dans le cadre de cette partie sont basés uniquement sur les données de l'échantillon des collégiens et lycéens).

- Une échelle d'*adhésion à la nouvelle laïcité* en 6 items: « Il est tout à fait normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits. »; « Cela ne me dérangerait pas si les signes marquant l'appartenance religieuse étaient autorisés sur les photos des cartes d'identité. » [score inversé]. 2 items ont été recodés,  $\alpha = .69$  (voir Tableau 3.2.2 pour la formulation des items).

- Une échelle d'*adhésion à l'égalité républicaine* en 7 items dont: 4 issus de l'échelle d'adhésion à la citoyenneté de Kamiejski et al. (2012): « La société française est composée de citoyens avant toute chose et non pas de communautés. », 1 faisant référence au principe d'égalité citoyenne: « Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine ou de religion. », 2 items faisant référence aux principes de liberté de conscience et d'égalité des convictions religieuses,  $\alpha = .84$  (voir Tableau 3.2.2 pour la formulation des items).

- Une échelle d'*identification à l'établissement* en 5 items, adaptée de l'échelle mesurant le sentiment d'appartenance à l'école de Galand (2001): « Il est très important pour moi d'être membre de cet établissement. »; « Je me sens complètement étranger(e) à cet

établissement. » [score inversé]. 2 items ont été recodés,  $\alpha = .76$  (voir Annexe C pour la formulation des items).

- Une échelle d'*acceptation par les pairs* en 6 items: « J'ai de bonnes relations avec les élèves de ma classe. »; « Je me sens à l'écart au sein de mon établissement. » [score inversé]. 3 items ont été recodés,  $\alpha = .83$  (voir Annexe D pour la formulation des items).

Conformément à ce qui était attendu, une analyse factorielle avec une rotation Oblimin (avec une extraction basée sur la règle des valeurs propres supérieures à 1) a permis de confirmer que, chez les élèves, les items de l'échelle d'acceptation par les pairs et les items de l'échelle d'identification à l'établissement saturaient effectivement sur deux dimensions distinctes bien que corrélées,  $r(981) = .33$ ,  $p < .001$ , et expliquant respectivement 36.25% et 18.19% de la variance totale.

- Une échelle de *préjugés à l'encontre des immigrants* en 8 items adaptée de l'échelle de préjugés généralisés de Dambrun et Guimond (2001): « On ne devrait pas accorder facilement la nationalité française. »; « La diversité qu'apportent les étrangers est un enrichissement pour le pays. » [score inversé]. 4 items ont été recodés,  $\alpha = .87$  (voir Annexe E pour la formulation des items).

- Une échelle d'*orientation à la dominance sociale* en 8 items issus de l'échelle de Pratto, Sidanius, Stallworth, et Malle (1994) validée en France par Duarte, Dambrun et Guimond (2004). L'échelle incluait des items tels que « Il faut améliorer l'égalité sociale. » [recodé], et « Parfois, il faut maintenir les autres groupes à leur place. », 4 items ont été recodés,  $\alpha = .69$  (voir Annexe F pour la formulation des items).

Pour chacune des mesures ci-dessus, la moyenne était calculée seulement si le participant avait répondu à au moins 80% des items. D'autres mesures ont été utilisées mais n'ont pas fait l'objet d'analyses dans le cadre de cette étude (voir Annexe G pour prendre connaissance du questionnaire au complet).



### Terminologie

Les échelles d'*attachement à la laïcité* et d'*adhésion à la nouvelle laïcité* seront clairement distinguées tout au long de cette étude. La première mesure le sentiment général envers le principe de laïcité, sans que le chercheur y impose de définition, alors que la seconde ne fait pas référence explicitement au principe de laïcité, mais mesure l'accord avec une certaine conception de ce principe. Ainsi, ces mesures ne sont pas interchangeables et seront donc désignées explicitement avec leurs appellations respectives tout au long de cet article.

D'autre part, la variable « éducation » pouvait être opérationnalisée de différentes façons dans le cadre de notre étude. Dans un premier temps, afin de tester l'hypothèse 2, nous nous sommes intéressés au rôle de la filière académique, en comparant les réponses des élèves de la filière générale (lycée général), les réponses des élèves de la filière professionnelle (lycée professionnel) et les réponses des collégiens, qui sont des élèves moins avancés dans le cursus général (il n'existe qu'une seule filière de formation au sein du collège, au nom du principe du « collège unique »). Nous faisons ici l'hypothèse que les élèves poursuivant leurs études au sein du cursus général après le collège devraient avoir des attitudes plus favorables envers les principes républicains que les collégiens, alors que ce ne serait pas forcément le cas pour les élèves qui poursuivent leurs études au sein de la filière professionnelle. Dans un second temps, afin de tester l'hypothèse 4 portant sur le modèle de la socialisation culturelle, nous avons examiné l'évolution des attitudes au sein de la filière générale, du collège au lycée général. Nous avons alors créé une variable intitulée « *avancement dans le cursus général* » permettant de comparer les deux types d'établissements (collège versus lycée général). Une variable intitulée « *avancement dans le cursus général et universitaire* » intégrait ensuite les réponses des étudiants (collège versus lycée général versus université). Il était également possible d'effectuer une analyse plus fine de l'influence de l'éducation sur les attitudes en

examinant l'évolution des attitudes d'une classe à l'autre, et non pas seulement d'un type d'établissement à l'autre. C'est ce que nous avons fait dans un troisième temps, avec une variable intitulée « *niveau scolaire dans le cursus général* » à 7 modalités (6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>, terminale) et une variable intitulée « *niveau dans le cursus général et universitaire* » à 10 modalités (6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>, terminale, L1, L2, L3) intégrant les réponses des étudiants. Enfin, nous nous sommes intéressés à l'évolution des préjugés chez les élèves de lycée professionnel et avons donc créé deux variables, une comparant les réponses des lycéens professionnels à celles des collégiens et intitulée « *scolarisation dans la filière professionnelle* » et une comparant les différents niveaux au sein du lycée professionnel (2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup> et terminale) et intitulée « *niveau scolaire en lycée professionnel* »

Ainsi, dans le cadre de cette étude, la variable « *filière académique* » permettra de comparer les attitudes des collégiens avec les attitudes des élèves plus avancés dans la filière générale (lycée général) et les attitudes des élèves de la filière professionnelle (lycée professionnel). Les variables « *avancement dans le cursus général* » et « *avancement dans le cursus général et universitaire* » feront référence à une comparaison entre des établissements plus ou moins avancés au sein du cursus général (collège puis lycée général et éventuellement université). Les variables intitulées « *niveau scolaire dans le cursus général* » et « *niveau dans le cursus général et universitaire* » feront référence aux différents niveaux scolaires au sein de chaque établissement (6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>, terminale, L1, L2, L3). Enfin, la variable « *scolarisation dans la filière professionnelle* » permettra de comparer les réponses des collégiens et des lycéens professionnels, tandis que la variable intitulée « *niveau scolaire en lycée professionnel* » permettra d'examiner les réponses des élèves de lycée professionnel en fonction de leur niveau (2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup> et terminale).

## Résultats

Nous présentons dans un premier temps les résultats obtenus à partir des données des collégiens et lycéens, vérifiant la structure factorielle des attitudes envers le modèle républicain et les principales hypothèses de cette étude, avant de considérer dans un deuxième temps le rôle des études universitaires.

### Différentes dimensions de l'adhésion aux principes républicains

Retrouve-t-on les mêmes dimensions de l'adhésion aux principes républicains chez les collégiens et les lycéens? Pour le savoir, nous avons réalisé une analyse en composantes principales avec une rotation Varimax (avec une extraction basée sur la règle des valeurs propres supérieures à 1) sur les 15 items reliés au modèle républicain. L'analyse a confirmé l'existence des 3 dimensions retrouvées précédemment auprès d'étudiants en psychologie et en droit: l'attachement à la laïcité, l'adhésion à la nouvelle laïcité et l'adhésion à l'égalité républicaine. Comme on peut le voir sur le Tableau 3.2.2, les 7 items mesurant l'adhésion à l'égalité républicaine sont apparus comme saturant sur le 1<sup>er</sup> facteur. Les 6 items mesurant l'adhésion à la nouvelle laïcité saturaient quant à eux sur le 2<sup>ème</sup> facteur, alors que les items mesurant l'attachement à la laïcité saturaient sur le 3<sup>ème</sup> facteur.

Le Tableau 3.2.3 présente les corrélations entre les principales mesures. L'adhésion à la nouvelle laïcité était corrélée négativement avec l'adhésion au principe d'égalité républicaine,  $r(914) = -.19, p < .001$ . Ces deux principes étaient en revanche corrélés positivement à l'attachement à la laïcité:  $r(883) = .11, p = .001$  pour l'adhésion à la nouvelle laïcité, et  $r(866) = .35, p < .001$  pour l'adhésion à l'égalité républicaine (voir Tableau 3.2.3). Comme observé précédemment (voir l'étude 2 du chapitre 1), l'attachement à la laïcité était corrélé négativement aux préjugés,  $r(851) = -.15, p < .001$ , et à l'orientation à la dominance sociale,  $r(679) = -.32, p < .001$ . Il en était de même pour l'adhésion à l'égalité républicaine. Plus les élèves adhéraient au principe d'égalité républicaine et moins ils exprimaient de

préjugés à l'encontre des immigrants,  $r(889) = -.48, p < .001$ , et moins ils avaient un score d'orientation à la dominance sociale élevé,  $r(715) = -.59, p < .001$ . Enfin, l'adhésion au principe de nouvelle laïcité était reliée positivement aux préjugés,  $r(899) = .49, p < .001$ , et à l'orientation à la dominance sociale,  $r(722) = .20, p < .001$ .

### **Influence de l'école sur l'adhésion aux principes du modèle républicain d'intégration**

L'une de nos hypothèses principales était que l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité devaient varier en fonction du nombre d'années d'études dans la filière générale. Plus spécifiquement, nous nous attendions à ce que l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité soient plus importants en lycée général qu'au collège et qu'en lycée professionnel. Pour tester cette hypothèse, et examiner simultanément le rôle de l'identification à l'établissement et de l'acceptation par les pairs, nous avons réalisé des analyses de régression linéaire hiérarchique, permettant d'introduire les variables à contrôler et les variables d'intérêt dans différents blocs, et d'examiner les apports de chaque type de variable.

Pour chacune des analyses suivantes, nous avons entré les variables contrôlées (genre, origines culturelles en contrast coded et statut social des parents en forme centrée) dans un premier bloc. Puis, dans un second bloc, nous avons entré nos variables d'intérêt, à savoir deux contrastes orthogonaux permettant d'examiner les effets de filière sur la variable dépendante, ainsi que l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs en forme centrée. Le premier contraste (C1) comparait les élèves en lycée général (+1) avec les collégiens (-0.5) et les élèves de lycée professionnel (-0.5). Le deuxième contraste (C2) comparait les collégiens (-0.5) et les élèves de lycée professionnel (+0.5), tandis que le groupe des élèves de lycée général n'était pas considéré (0).

Tableau 3.2.2

*Items Mesurant l'Adhésion au Modèle Républicain chez les Collégiens et Lycéens*  
*Analyse en Composantes Principales avec Rotation Varimax.*

Items	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
1. La laïcité est un principe qui me tient beaucoup à cœur. ( <i>Attach1</i> )*	.16	.15	<b>.90</b>
2. La laïcité est un principe important. ( <i>Attach2</i> )	.22	.07	<b>.89</b>
3. Il serait normal qu'en France, l'Etat finance la construction de mosquées, de synagogues et de temples. ( <i>score inversé, NL1</i> )	.31	<b>-.66</b>	.15
4. Je suis opposé à ce que le gouvernement finance la construction d'édifices religieux. ( <i>NL2</i> )	-.16	<b>.56</b>	-.08
5. Cela ne me dérange pas que sur la photo de la carte d'identité française, les catholiques ou les musulman(e)s conservent un signe marquant leur confession. ( <i>score inversé, NL3</i> )	.21	<b>-.58</b>	-.09
6. Autant que possible, les pratiques religieuses devraient être à caractère privé et non public. ( <i>NL4</i> )	.06	<b>.67</b>	.07
7. Il me semble tout à fait normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits. ( <i>NL5</i> )	.07	<b>.69</b>	.12
8. Je suis favorable à la séparation du religieux et de l'Etat en France comme dans les autres pays. ( <i>NL6</i> )	.13	<b>.57</b>	.19
9. Dans un état démocratique, toutes les religions devraient être considérées comme égales. ( <i>ER1</i> )	<b>.67</b>	-.23	.15
10. Chaque citoyen doit être libre de pratiquer la religion de son choix. ( <i>ER2</i> )	<b>.70</b>	-.17	.09
11. Je ne veux pas qu'on définisse les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion. ( <i>ER3</i> )	<b>.71</b>	-.22	.09
12. La société française est composée de citoyens avant toute chose, et non pas de communautés. ( <i>ER4</i> )	<b>.64</b>	.16	.14
13. Un Français doit être pris en considération en tant que tel et pas en tant que membre d'une communauté particulière (culturelle, religieuse, sexuelle...). ( <i>ER5</i> )	<b>.74</b>	.12	.12
14. Pour l'unité du pays, les individus doivent être considérés comme citoyen avant de l'être comme "black, blanc, beur", femme, homme, homosexuel ou hétérosexuel. ( <i>ER6</i> )	<b>.72</b>	-.06	.02
15. Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. ( <i>ER7</i> )	<b>.76</b>	-.03	.09

*Note.* \**Attach* = Items mesurant l'attachement à la laïcité (facteur 3, 8.36% de la variance totale); *NL* = Items mesurant l'adhésion à la nouvelle laïcité (facteur 2, 17.58% de la variance totale); *ER* = Items mesurant l'adhésion au principe d'égalité républicaine (facteur 1, 28.07% de la variance totale)

Tableau 3.2.3

*Corrélations entre les différentes dimensions du modèle républicain, l'orientation à la dominance sociale et les préjugés.*

	1	2	3	4	5
1. Egalité républicaine	-				
2. Nouvelle laïcité	<b>-.19***</b>	-			
3. Attachement à la laïcité	<b>.35***</b>	<b>.11**</b>	-		
4. Préjugés	<b>-.48***</b>	<b>.49***</b>	<b>-.15***</b>	-	
5. Orientation à la dominance sociale	<b>-.59***</b>	<b>.20***</b>	<b>-.32***</b>	<b>.50***</b>	-

*Note.* ( $N = 950$ ); \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Dans un troisième bloc, nous avons entré les variables d'interaction entre les contrastes C1 et C2 d'une part et l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs d'autre part. Ces variables correspondent aux produits de l'identification à l'établissement et de l'acceptation par les pairs avec chacun des deux contrastes.

#### **a) Attachement à la laïcité**

Les résultats obtenus pour l'attachement à la laïcité comme variable dépendante sont présentés dans le Tableau 3.2.4. Les variables socio-démographiques du bloc 1 expliquaient 1.8% de la variance de l'attachement à la laïcité. L'ajout des variables d'intérêt dans le bloc 2 a occasionné un changement significatif du  $R^2$ , ( $\Delta R^2 = .06$ ,  $F^{change} = 11.94$ ,  $p < .001$ ), alors que l'ajout des variables d'interaction dans le bloc 3 ne s'est pas traduit par un changement significatif de ce dernier,  $\Delta R^2 = .01$ ,  $F^{change} = 1.29$ ,  $p = .271$  (voir Tableau 3.2.4). Ces résultats suggèrent, comme prévu, que les variables du bloc 2 mesurant l'influence de l'école ont un effet significatif au-delà des variables socio-démographiques.

Tableau 3.2.4

*Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique de l'attachement à la laïcité sur les variables socio-démographiques, la filière d'étude (C1 et C2), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.*

Attachement à la laïcité	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	B	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$
(Constante)	3.698	.042	***	3.737	.043	***	3.748	.044	***
Genre	-.104	.034	-.112 **	-.096	.033	-.103 **	-.094	.033	-.101 **
Origines culturelles	.034	.042	.030	.064	.041	.055	.068	.042	.059 †
Statut social	-.083	.038	-.080 *	-.090	.037	-.087 *	-.090	.037	-.087 *
C1			.	.190	.050	.144 ***	.177	.051	.134 **
C2				.141	.095	-.024	.170	.098	.069 †
Identification				.209	.047	.170 ***	.203	.053	.166 ***
Acceptation				-.032	.051	-.024	.014	.059	.010
Identification*C1							.097	.074	.054
Identification*C2							-.072	.133	-.540
Acceptation*C1							.007	.080	.003
Acceptation*C2							.219	.147	.070
<i>F</i>		4.664	**		8.938	***		6.166	***
<i>R</i> <sup>2</sup>		.014			.068			.070	
$\Delta R^2$		.018	**		.059	***		.006	

*Note.* *N* = 756. *b*, bêtas non standardisés; *SE*, erreurs standards; *R*<sup>2</sup>, *R*<sup>2</sup> ajustés;  $\Delta R^2$ , changement de *R*<sup>2</sup>.

†  $p \leq .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Genre: fille = -1; garçon = 1; Origines culturelles: France = -1; autre pays = 1; C1: collège = -0.5, lycée professionnel = -.05, lycée général = +1; C2: collège = -0.5, lycée professionnel = +.05, lycée général = 0.

Plus précisément, le Tableau 3.2.4 montre un effet significatif du genre,  $\beta = -.10$ ,  $t(745) = -2.80$ ,  $p = .005$ , et du statut social,  $\beta = -.09$ ,  $t(745) = -2.43$ ,  $p = .015$ , ainsi qu'un effet tendanciel des origines culturelles au niveau du bloc 3,  $\beta = .06$ ,  $t(745) = 1.64$ ,  $p = .100$ , sur l'attachement à la laïcité. Les filles ( $M = 3.78$ ,  $E.T. = 0.87$ ) étaient significativement plus attachées à la laïcité que les garçons ( $M = 3.60$ ,  $E.T. = 0.98$ ),  $\beta = -.10$ ,  $t(745) = -2.80$ ,  $p = .005$ . Et plus un élève se situait en bas de l'échelle sociale, moins il était susceptible d'être attaché à la laïcité,  $\beta = -.09$ ,  $t(745) = -2.43$ ,  $p = .015$ . Les élèves ayant au moins un parent originaire d'un autre pays que la France ( $M = 3.72$ ,  $E.T. = 1.02$ ) étaient très légèrement plus attachés à la laïcité que les élèves dont les deux parents étaient originaires de France ( $M = 3.67$ ,  $E.T. = 0.91$ ),  $\beta = .06$ ,  $t(745) = 1.64$ ,  $p = .100$ .

Le contraste C1 étant significatif,  $\beta = .13$ ,  $t(745) = 3.45$ ,  $p = .001$ , nous étions donc amenés à conclure que, conformément à notre hypothèse, les élèves de lycée général ( $M = 3.93$ ,  $E.T. = 0.87$ ) étaient plus attachés au principe de laïcité que les collégiens ( $M = 3.55$ ,  $E.T. = 0.96$ ) et les élèves de lycée professionnel ( $M = 3.72$ ,  $E.T. = 0.85$ ). Néanmoins, il est apparu que le contraste C2 était également tendanciellement significatif au niveau du bloc 3,  $\beta = .07$ ,  $t(745) = 1.73$ ,  $p = .084$ , ce qui pouvait traduire une différence d'attachement à la laïcité entre les collégiens et les élèves de lycée professionnel. Mais, d'après une analyse d'ANOVA avec un test post-hoc HSD de Tukey contrôlant le genre, le statut social et les origines des élèves, les élèves de lycée professionnel n'étaient significativement pas plus attachés à la laïcité que les collégiens,  $p = .242$ . Le test post-hoc confirme en revanche que les élèves de lycée général étaient significativement plus attachés à la laïcité que les collégiens,  $p < .001$ , et tendanciellement plus attachés à ce principe que les élèves de lycée professionnel,  $p = .048$ .

Enfin, seule l'identification à l'établissement était significativement reliée à l'attachement à la laïcité,  $\beta = .17$ ,  $t(745) = 3.82$ ,  $p < .001$ .

### **b) Adhésion au principe d'égalité républicaine**

Les résultats obtenus pour l'adhésion au principe d'égalité républicaine sont présentés dans le Tableau 3.2.5. Les variables socio-démographiques du bloc 1 expliquaient 3.4% de la variance de l'adhésion au principe d'égalité républicaine. L'ajout des variables d'intérêt dans le bloc 2 a occasionné un changement significatif du  $R^2$ ,  $\Delta R^2 = .02$ ,  $F^{change} = 4.90$ ,  $p = .001$ , alors que l'ajout des variables d'interaction dans le bloc 3 ne s'est pas traduit par un changement significatif de ce dernier,  $\Delta R^2 = .01$ ,  $F^{change} = 1.55$ ,  $p = .186$  (voir Tableau 3.2.5).

Plus précisément, on a pu noter un effet significatif du genre,  $\beta = -.16$ ,  $t(771) = -4.48$ ,  $p < .001$ , et du statut social,  $\beta = -.08$ ,  $t(771) = -2.25$ ,  $p = .025$ , sur l'adhésion au principe d'égalité républicaine. Les filles ( $M = 4.32$ ,  $E.T. = 0.58$ ) adhéraient significativement plus au



principe d'égalité républicaine que les garçons ( $M = 4.06$ ,  $E.T. = 0.74$ ),  $\beta = -.16$ ,  $t(771) = 4.58$ ,  $p < .001$ . D'autre part, plus un élève se situait en bas de l'échelle sociale, moins il était susceptible d'adhérer au principe d'égalité républicaine,  $\beta = -.08$ ,  $t(771) = -2.25$ ,  $p = .025$ . Les origines culturelles avaient également un effet tendanciel sur l'adhésion au principe d'égalité républicaine au niveau des blocs 2,  $\beta = .06$ ,  $t(775) = 1.63$ ,  $p = .103$ , et 3,  $\beta = .06$ ,  $t(771) = 1.71$ ,  $p = .087$ . L'adhésion au principe d'égalité républicaine était très légèrement plus forte chez les élèves ayant au moins un parent originaire d'un autre pays que la France ( $M = 4.23$ ,  $E.T. = 0.75$ ) que chez les élèves dont les deux parents sont originaires de France ( $M = 4.20$ ,  $E.T. = 0.65$ ),  $\beta = .06$ ,  $t(771) = 1.71$ ,  $p = .087$ .

Tableau 3.2.5

*Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique de l'adhésion au principe d'égalité républicaine sur les variables socio-démographiques, la filière d'étude (C1 et C2), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.*

Egalité républicaine	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$
(Constante)	4.233	.029	***	4.227	.030	***	4.229	.031	***
Genre	-.118	.023	-.178 ***	-.108	.024	-.163 ***	-.107	.024	-.161 ***
Origines culturelles	.024	.029	.030	.048	.029	.058 †	.050	.029	.061 †
Statut social	-.065	.026	-.087 *	-.059	.027	-.078 *	-.060	.027	-.080 *
C1			.	.113	.036	.118 **	.107	.037	.112 **
C2			.	-.126	.068	-.071 †	-.116	.069	-.066 †
Identification			.	.090	.033	.103 **	.098	.038	.112 *
Acceptation			.	.017	.036	.017	.041	.042	.043
Identification*C1			.			.	.070	.053	.054
Identification*C2			.			.	-.002	.093	-.001
Acceptation*C1			.			.	.032	.057	.023
Acceptation*C2			.			.	.112	.104	.049
<i>F</i>		10.053	***		7.197	***		5.156	***
<i>R</i> <sup>2</sup>		.034			.053			.055	
$\Delta R^2$		.037	***		.024	**		.007	

*Note.*  $N = 782$ . *b*, bêtas non standardisés; *SE*, erreurs standards;  $R^2$ ,  $R^2$  ajustés;  $\Delta R^2$ , changement de  $R^2$ .

†  $p \leq .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Genre: fille = -1; garçon = 1; Origines culturelles: France = -1; autre pays = 1; C1: collège = -0.5, lycée professionnel = -0.05, lycée général = +1; C2: collège = -0.5, lycée professionnel = +0.05, lycée général = 0.

Le contraste C1 étant statistiquement significatif,  $\beta = .11$ ,  $t(771) = 2.91$ ,  $p = .004$ , nous étions donc amenés à conclure que, conformément à notre hypothèse, les élèves de lycée général ( $M = 4.35$ ,  $E.T. = 0.69$ ) adhéraient plus au principe d'égalité républicaine que les collégiens ( $M = 4.17$ ,  $E.T. = 0.66$ ) et les élèves de lycée professionnel ( $M = 4.02$ ,  $E.T. = 0.66$ ). Néanmoins, il est apparu que le contraste C2 était également tendanciellement significatif au niveau des blocs 2,  $\beta = -.07$ ,  $t(775) = -1.87$ ,  $p = .062$ , et 3,  $\beta = -.07$ ,  $t(771) = -1.67$ ,  $p = .095$ , ce qui pouvait traduire une différence d'adhésion au principe d'égalité républicaine entre les collégiens et les élèves de lycée professionnel. Il semblerait effectivement que les élèves de lycée professionnel ( $M = 4.02$ ,  $E.T. = 0.66$ ) adhéraient encore moins au principe d'égalité républicaine que les collégiens ( $M = 4.17$ ,  $E.T. = 0.66$ ), ce qui n'était pas prévu par notre hypothèse. Afin d'examiner si cette différence était significative ou non, nous avons réalisé une ANOVA avec un test post-hoc HSD de Tukey qui contrôlait le genre, les origines et le statut social des élèves. Le test post-hoc a permis de révéler que les élèves de lycée professionnel adhéraient effectivement significativement moins au principe d'égalité républicaine que les collégiens,  $p = .045$ . Le test post-hoc a également permis de confirmer que les élèves de lycée général adhéraient significativement plus au principe d'égalité républicaine que les collégiens,  $p = .038$ , et les élèves de lycée professionnel,  $p < .001$ .

Enfin, seule l'identification à l'établissement était significativement reliée à l'adhésion au principe d'égalité républicaine,  $\beta = .11$ ,  $t(771) = 2.60$ ,  $p = .01$ .

### c) Adhésion au principe de nouvelle laïcité

Les résultats obtenus pour l'adhésion au principe de nouvelle laïcité comme variable dépendante sont présentés dans le Tableau 3.2.6. Les variables socio-démographiques du bloc 1 expliquaient 4.4% de la variance de l'adhésion au principe d'égalité républicaine. L'ajout des variables d'intérêt dans le bloc 2 a occasionné un changement significatif du  $R^2$ ,  $\Delta R^2 = .02$ ,  $F^{change} = 4.22$ ,  $p = .002$ , alors que l'ajout des variables d'interaction dans le bloc 3 ne

s'est pas traduit par un changement significatif de ce dernier,  $\Delta R^2 = .01$ ,  $F^{change} = 1.35$ ,  $p = .249$  (voir Tableau 3.2.6).

Plus précisément, on a pu noter un effet significatif du genre,  $\beta = .13$ ,  $t(785) = 3.72$ ,  $p < .001$ , et des origines culturelles,  $\beta = -.17$ ,  $t(785) = -4.98$ ,  $p < .001$ , mais pas du statut social,  $\beta = .03$ ,  $t(785) = 0.87$ ,  $p = .343$ , sur l'adhésion au principe de nouvelle laïcité. Les filles ( $M = 3.15$ ,  $E.T. = 0.76$ ) adhéraient significativement moins au principe de nouvelle laïcité que les garçons ( $M = 3.37$ ,  $E.T. = 0.74$ ),  $\beta = .13$ ,  $t(785) = 3.72$ ,  $p < .001$ . L'adhésion au principe de nouvelle laïcité était moins forte chez les élèves ayant au moins un parent originaire d'un autre pays que la France ( $M = 3.00$ ,  $E.T. = 0.81$ ) que chez les élèves dont les deux parents sont originaires de France ( $M = 3.34$ ,  $E.T. = 0.73$ ),  $\beta = -.17$ ,  $t(785) = -4.98$ ,  $p < .001$ .

Tableau 3.2.6

*Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique de l'adhésion au principe de nouvelle laïcité sur les variables socio-démographiques, la filière d'étude (C1 et C2), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.*

Nouvelle laïcité	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$
(Constante)	3.154	.033	***	3.188	.035	***	3.185	.036	***
Genre	.094	.027	.122 ***	.099	.027	.129 ***	.101	.027	.132 ***
Origines culturelles	-.174	.033	-.183 ***	-.167	.033	-.175 ***	-.166	.033	-.175 ***
Statut social	.028	.030	.032	.027	.030	.032	.026	.030	.030
C1			.	.117	.041	.105 **	.112	.042	.102 **
C2			.	.135	.077	.066 †	.138	.079	.068 †
Identification			.	.002	.038	.002	.023	.043	.023
Acceptation			.	-.002	.041	-.002	-.015	.048	-.014
Identification*C1			.			.	.108	.061	.072 †
Identification*C2			.			.	.046	.106	.019
Acceptation*C1			.			.	.017	.065	.010
Acceptation*C2			.			.	-.052	.121	-.020
<i>F</i>			13.074 ***			8.104 ***			5.658 ***
<i>R</i> <sup>2</sup>			.044			.059			.060
$\Delta R^2$			.047 ***			.020 **			.006

*Note.*  $N = 796$ . *b*, bêtas non standardisés; *SE*, erreurs standards;  $R^2$ ,  $R^2$  ajustés;  $\Delta R^2$ , changement de  $R^2$ .

†  $p \leq .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Genre: fille = -1; garçon = 1; Origines culturelles: France = -1; autre pays = 1; C1: collège = -0.5, lycée professionnel = -.05, lycée général = +1; C2: collège = -0.5, lycée professionnel = +.05, lycée général = 0.

Le contraste C1 étant statistiquement significatif,  $\beta = .10$ ,  $t(785) = 2.67$ ,  $p = .008$ , nous étions donc encouragés à conclure que, conformément à notre hypothèse, les élèves de lycée général ( $M = 3.40$ ,  $E.T. = 0.77$ ) adhéraient plus au principe de nouvelle laïcité que les collégiens ( $M = 3.16$ ,  $E.T. = 0.72$ ) et les élèves de lycée professionnel ( $M = 3.33$ ,  $E.T. = 0.80$ ). Néanmoins, il est apparu que le contraste C2 était également tendanciellement significatif,  $\beta = .07$ ,  $t(785) = 1.75$ ,  $p = .081$ , ce qui pourrait traduire une différence d'adhésion au principe de nouvelle laïcité entre les collégiens et les élèves de lycée professionnel. Il semblerait effectivement que les élèves de lycée professionnel ( $M = 3.33$ ,  $E.T. = 0.80$ ) adhéraient davantage au principe de nouvelle laïcité que les collégiens ( $M = 3.16$ ,  $E.T. = 0.72$ ) et quasiment autant que les élèves de lycée général ( $M = 3.40$ ,  $E.T. = 0.77$ ). Les deux groupes de lycéens semblaient donc plus adhérer à la nouvelle laïcité que les collégiens, ce qui n'était pas prévu par notre hypothèse. Afin d'examiner si ces différences étaient significatives ou non, nous avons réalisé une ANOVA avec un test post-hoc HSD de Tukey qui contrôlait le genre, les origines et le statut social des élèves. Le test post-hoc a indiqué que les élèves de LP ne se distinguaient significativement ni des élèves de lycée général,  $p = .431$ , ni des collégiens,  $p = .124$ . Le test post-hoc a également permis de confirmer que les élèves de lycée général adhéraient significativement plus au principe de nouvelle laïcité que les collégiens,  $p < .001$ .

Enfin, on n'a observé aucune relation significative entre l'identification à l'établissement d'une part, l'acceptation par les pairs d'autre part et l'adhésion au principe de nouvelle laïcité. On n'a seulement pu observer un effet d'interaction tendanciel entre le contraste C1 et l'identification à l'établissement sur l'adhésion à la nouvelle laïcité,  $\beta = .07$ ,  $t(785) = 1.79$ ,  $p = .073$ . Une analyse de « simple slopes » a mis en évidence que, parmi les élèves les plus identifiés à leur établissement, les élèves de lycée général adhéraient plus à la nouvelle laïcité que les collégiens ou les élèves de lycée professionnel,  $\beta = .20$ ,  $t(941) = 4.33$ ,  $p < .001$ , alors que chez les élèves les moins identifiés, on observait aucun effet significatif du

type d'établissement sur l'adhésion à la nouvelle laïcité,  $\beta = .03$ ,  $t(941) = 0.68$   $p = .498$ . La variable d'identification à l'établissement a ensuite été dichotomisée à la médiane afin de pouvoir présenter les résultats graphiquement (voir Figure 3.2.1).

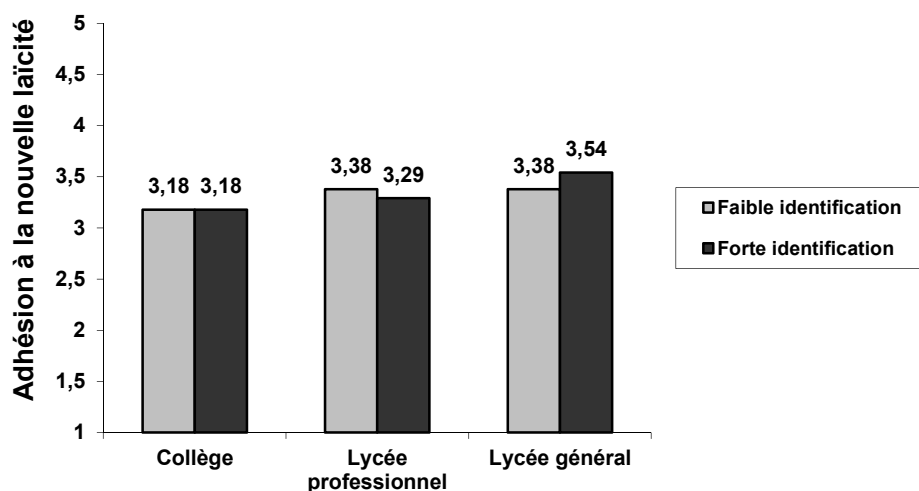


Figure 3.2.1. Effet d'interaction entre la filière d'étude et l'identification à l'établissement sur l'adhésion à la nouvelle laïcité.

### Résumé intermédiaire

À ce stade, on pouvait noter que:

- Conformément à notre hypothèse, les élèves de lycée général adhéraient plus aux principes de nouvelle laïcité et d'égalité républicaine et étaient plus attachés au principe de laïcité que les collégiens, et ce même en contrôlant l'influence de certaines variables socio-démographiques (genre, origines, statut social) qui pouvaient par ailleurs jouer un rôle.
- En revanche, les élèves de lycée professionnel se distinguaient surtout des deux autres groupes par une adhésion moindre au principe d'égalité républicaine, et ceci même en contrôlant l'influence des facteurs socio-démographiques.
- Les résultats ont mis en évidence un effet d'interaction tendanciel entre la filière d'étude (C1) et l'identification à l'établissement sur l'adhésion au principe de nouvelle laïcité. On constate que les élèves de lycée général adhéraient plus au principe de nouvelle laïcité que les

collégiens et les élèves de lycée professionnel, mais ceci uniquement chez les élèves les plus identifiés. On n'a pu observer aucun autre effet d'interaction entre la filière d'étude (C1) et l'identification à l'établissement et/ou l'acceptation par les pairs sur les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration. D'autre part, l'identification à l'établissement était significativement reliée à l'attachement à la laïcité et à l'adhésion au principe d'égalité républicaine, mais pas à l'adhésion au principe de nouvelle laïcité.

### **Préjugés à l'encontre des immigrants**

Un des principaux objectifs de cette étude était d'examiner les implications de la transmission des principes républicains pour les préjugés. Selon notre modèle, l'apprentissage des principes républicains aurait surtout lieu au sein de la filière générale (du collège au lycée général) et aurait ensuite des implications pour les préjugés. Ainsi, les données des élèves de lycée professionnel n'ont pas été considérées dans les analyses qui vont suivre. Les données des étudiants à l'université seront considérées dans un second temps, dans une partie à part.

Nous avons tout d'abord examiné l'évolution des préjugés du collège au lycée général. Pour cela, nous avons effectué une analyse de régression hiérarchique dans laquelle les préjugés étaient tout d'abord régressés sur les variables socio-démographiques (genre, origines culturelles en contrast coded et statut social des parents en forme centrée) dans un premier bloc. Puis, dans un second bloc, nous avons entré nos variables d'intérêt, à savoir l'avancement dans le cursus général (collège versus lycée général), ainsi que l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs en forme centrée. Dans un troisième bloc, nous avons entré les variables d'interaction entre l'avancement dans le cursus général (collège versus lycée général) d'une part et l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs d'autre part.

Les variables socio-démographiques du bloc 1 expliquaient 8.7% de la variance des préjugés. L'ajout des variables d'intérêt dans le bloc 2 n'a pas occasionné un changement

significatif du  $R^2$ ,  $\Delta R^2 = .01$ ,  $F^{change} = 1.70$ ,  $p = .166$ , de même que l'ajout des variables d'interaction dans le bloc 3,  $\Delta R^2 < .001$ ,  $F^{change} = 0.10$ ,  $p = .907$  (voir Tableau 3.2.7).

On a pu relever un effet significatif du genre,  $\beta = .08$ ,  $t(642) = 2.24$ ,  $p = .026$ , des origines culturelles,  $\beta = -.23$ ,  $t(642) = -6.10$ ,  $p < .001$ , et du statut social,  $\beta = .19$ ,  $t(642) = 4.98$ ,  $p < .001$ , sur les préjugés. Les filles ( $M = 2.83$ ,  $E.T. = 0.84$ ) manifestaient significativement moins de préjugés que les garçons ( $M = 3.02$ ,  $E.T. = 0.92$ ),  $\beta = .08$ ,  $t(642) = 2.24$ ,  $p = .026$ . Les élèves ayant au moins un parent originaire d'un autre pays que la France ( $M = 2.54$ ,  $E.T. = 0.91$ ) manifestaient également moins de préjugés que les élèves dont les deux parents étaient originaires de France ( $M = 3.02$ ,  $E.T. = 0.86$ ),  $\beta = -.23$ ,  $t(642) = -6.10$ ,  $p < .001$ . Enfin, plus un élève se situait en bas de l'échelle sociale, plus il était susceptible de manifester des préjugés,  $\beta = .19$ ,  $t(642) = 4.98$ ,  $p < .001$ .

Tableau 3.2.7

*Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique des préjugés sur les variables socio-démographiques, l'avancement dans le cursus général (collège versus lycée général), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.*

Préjugés	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	B
(Constante)	2.768	.043	***	2.783	.045	***	2.782	.045	***
Genre	.080	.034	.090 *	.077	.034	.086 *	.076	.034	.085 *
Origines culturelles	-.266	.043	-.231 ***	-.267	.044	-.232 ***	-.267	.044	-.232 ***
Statut social	.185	.037	.187 ***	.184	.037	.187 ***	.185	.037	.188 ***
Éducation				.050	.035	.055	.049	.035	.053
Identification				-.068	.048	-.058	-.063	.052	-.054
Acceptation				.080	.052	.063	.072	.055	.057
Identification*educ							.014	.051	.012
Acceptation*educ							-.023	.054	-.018
<i>F</i>		21.662	***		11.714	***		8.785	***
$R^2$		.087			.090			.087	
$\Delta R^2$		.091	***		.007			.000	

*Note.*  $N = 650$ . *b*, bêtas non standardisés; *SE*, erreurs standards;  $R^2$ ,  $R^2$  ajustés;  $\Delta R^2$ , changement de  $R^2$ .

†  $p \leq .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Genre: fille = -1; garçon = 1; Origines culturelles: France = -1; autre pays = 1.

On n'a pu observer aucun effet significatif de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés,  $\beta = .05$ ,  $t(642) = 1.40$ ,  $p = .161$ . Les lycéens scolarisés en lycée général ( $M = 2.99$ ,  $E.T. = 0.93$ ) ne manifestaient ni moins, ni davantage de préjugés à l'encontre des immigrants que les collégiens ( $M = 2.87$ ,  $E.T. = 0.86$ ).

On n'a observé aucune relation significative entre l'identification à l'établissement d'une part, l'acceptation par les pairs d'autre part et les préjugés. On n'a également observé aucun effet d'interaction entre ces variables et l'avancement dans le cursus général sur les préjugés.

Le fait que la relation entre l'avancement dans le cursus général (collège versus lycée général), et préjugés ne soit pas statistiquement significative ne signifie pas pour autant que la scolarisation n'exerce pas des effets indirects sur les préjugés via la transmission des principes républicains. Comme nous l'avons vu dans une étude précédente (Roebroek & Guimond, 2015), la transmission des principes républicains peut avoir des effets diamétralement opposés sur la tolérance, l'adhésion au principe d'égalité républicaine tendant à diminuer les préjugés, alors que l'adhésion au principe de nouvelle laïcité tendait plutôt à les augmenter. Comme l'expliquent Preacher et Hayes (2008), deux effets indirects d'une variable indépendante ( $X$ ) sur une variable dépendante ( $Y$ ) peuvent s'annuler l'un l'autre, rendant l'effet total de  $X$  sur  $Y$  non significatif<sup>2</sup>. Ainsi, le fait que la relation entre niveau scolaire et préjugés ne soit pas statistiquement significative ne signifie pas forcément qu'il ne se passe rien, au contraire. En effet, on a pu observer une augmentation de l'adhésion aux principes républicains et de l'attachement à la laïcité du collège au lycée général. Et l'on a également pu constater que les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration étaient reliées de manière significative aux préjugés.



### **Effets indirects de la progression dans la filière générale sur les préjugés, via l'adhésion aux principes républicains**

L'objectif principal de cette étude était de tester un modèle prédisant que l'éducation au sein du cursus général avait des effets indirects sur les préjugés via les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration. Pour cela, nous avons utilisé la macro « INDIRECT » pour SPSS, développée par Preacher et Hayes (2008) et disponible sur le site web [www.quantpsy.org](http://www.quantpsy.org). En suivant les recommandations de Preacher et Hayes (2008), nous avons conduit une analyse de bootstrap sur un modèle avec les préjugés comme variable dépendante, l'adhésion aux principes de nouvelle laïcité et d'égalité républicaine et l'attachement à la laïcité comme variables médiatrices, et l'avancement dans le cursus général (collège versus lycée général), comme variable indépendante (voir Figure 3.2.2). Vingt mille essais ont été programmés. Les variables du modèle expliquaient 36.28% de la variance des préjugés,  $F(4, 680) = 98.38, p < .001$ .

#### **- Effet global de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés**

L'effet total l'avancement dans le cursus général sur les préjugés n'était pas significatif,  $b = .05, t(680) = 1.48, p = .139$ . Ce résultat est conforme à celui obtenu précédemment dans l'analyse de régression. Les lycéens ne manifestaient pas plus, ni moins de préjugés que les collégiens. Mais cela n'est pas incompatible avec notre hypothèse qui prédisait que l'éducation exercerait des effets opposés sur les préjugés via les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration.

#### **- Effet indirect total de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés via les attitudes envers les principes républicains**

Nous avons donc examiné les effets indirects de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés via l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité. Un effet indirect est significatif lorsque l'intervalle de confiance (CI) ne contient pas 0. L'effet indirect

total (qui correspond à la somme des effets indirects spécifiques) de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés via l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité n'était pas significatif,  $b = -.003$ , CI 95% =  $[-.05; .04]$ . Cependant, comme l'expliquent Preacher et Hayes (2008), la présence d'un effet indirect total significatif n'est pas un prérequis pour examiner les effets indirects spécifiques. En effet, il est tout à fait possible de trouver des effets indirects spécifiques significatifs en présence d'un effet indirect total non significatif. Ce pattern de résultat peut s'observer notamment en présence de deux effets indirects opposés, et c'est justement ce à quoi l'on s'attendait dans le cadre de cette étude. Nous avons donc poursuivi nos analyses par l'examen des effets indirects spécifiques de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés.

### - Effets indirects spécifiques

L'effet indirect de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés via l'adhésion au principe d'égalité républicaine était significatif,  $b = -.03$ , CI 95% =  $[-.06; -.01]$ . Les élèves de lycée général adhéraient plus au principe d'égalité républicaine que les collégiens,  $b = .07$ ,  $t(680) = 2.69$ ,  $p = .007$ , et cette adhésion accrue au principe d'égalité républicaine entraînait ensuite une diminution des préjugés,  $b = -.47$ ,  $t(680) = -10.67$ ,  $p < .001$ . L'effet indirect de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés via l'adhésion au principe de nouvelle laïcité était lui aussi significatif,  $b = .05$ , CI 95% =  $[-.02; .08]$ . Les élèves de lycée général adhéraient davantage à la nouvelle laïcité que les collégiens,  $b = .10$ ,  $t(680) = 3.48$ ,  $p < .001$ , et cette adhésion accrue au principe de nouvelle laïcité entraînait ensuite une hausse des préjugés,  $b = .47$ ,  $t(680) = 12.62$ ,  $p < .001$ . L'effet indirect de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés via l'attachement à la laïcité était également significatif,  $b = -.02$ , CI 95% =  $[-.03; -.01]$ . Les élèves de lycée général étaient davantage attachés à la laïcité que les collégiens,  $b = .36$ ,  $t(680) = 4.96$ ,  $p < .001$ , et cet attachement accru à la laïcité entraînait ensuite une diminution des préjugés,  $b = -.10$ ,  $t(680) = -3.18$ ,  $p = .001$ . Ainsi, deux des effets

indirects du niveau scolaire impliquaient une diminution des préjugés (via l'adhésion au principe d'égalité républicaine et l'attachement à la laïcité), tandis que le troisième impliquait une augmentation des préjugés (via l'adhésion au principe de nouvelle laïcité). Ces résultats permettaient de confirmer que, comme le montre la Figure 3.2.2, l'avancement dans le cursus général exerçait des effets indirects sur les préjugés via l'influence qu'elle exerçait sur les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration.

- Effets direct de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés

Enfin, lorsque l'on contrôlait les effets des attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, on observait un effet direct tendanciel de l'avancement dans le cursus général sur les préjugés,  $b = .05$ ,  $t(680) = 1.93$ ,  $p = .054$ . Ainsi, la part de l'effet de l'éducation sur les préjugés qui ne s'expliquait pas par les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, mais par d'autres facteurs inexplorés ici, tendait plutôt à augmenter les préjugés qu'à les diminuer.

On obtenait des résultats similaires en prenant le niveau scolaire dans le cursus général (7 modalités: 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>, terminale) comme variable indépendante (voir Annexe H), si ce n'est que l'effet total de l'éducation sur les préjugés était cette fois-ci significatif,  $b = .06$ ,  $t(676) = 2.66$ ,  $p = .008$ . Plus les élèves étaient avancés dans le cursus scolaire et plus ils manifestaient de préjugés.

### **Rôle des études universitaires**

Pouvait-on observer une augmentation de l'adhésion aux principes républicains et de l'attachement à la laïcité du lycée général à l'université? N'ayant pas d'hypothèse précise à ce sujet, nous avons réalisé des tests post-hoc HSD de Tukey avec comme variable indépendante l'avancement dans le cursus général et universitaire (collège versus lycée général versus université) et comme variables dépendantes l'attachement à la laïcité, l'adhésion à l'égalité républicaine et à la nouvelle laïcité, en contrôlant le genre, les origines et le statut social des

élèves. Les tests post-hoc ont permis de mettre en évidence une augmentation significative de l'adhésion au principe de nouvelle laïcité du lycée général ( $M = 3.40$ ,  $E.T. = 0.77$ ) à l'université ( $M = 3.82$ ,  $E.T. = 0.71$ ),  $p < .001$ . L'attachement à la laïcité était également significativement plus important à l'université ( $M = 4.16$ ,  $E.T. = 0.84$ ) qu'au lycée général ( $M = 3.93$ ,  $E.T. = 0.87$ ),  $p = .003$ . Seule l'adhésion au principe d'égalité républicaine ne variait significativement pas du lycée général ( $M = 4.35$ ,  $E.T. = 0.69$ ) à l'université ( $M = 4.16$ ,  $E.T. = 0.84$ ),  $p = .222$ . Afin d'examiner les implications de l'évolution des attitudes envers les principes républicains tout au long du cursus scolaire et universitaire, nous avons testé le modèle précédent en incluant les données des étudiants d'université dans les analyses. Vingt mille essais ont été programmés. Les variables du modèle expliquaient 38.30% de la variance des préjugés,  $F(4, 980) = 153.72$ ,  $p < .001$ .

- Effet global de l'avancement dans le cursus général et universitaire sur les préjugés

L'effet total de l'avancement dans le cursus général et universitaire sur les préjugés était significatif,  $b = .16$ ,  $t(980) = 4.86$ ,  $p < .001$ . Plus les participants étaient avancés dans le cursus scolaire et universitaire (collège versus lycée général versus université), plus ils manifestaient de préjugés.

- Effet indirect total de l'éducation sur les préjugés via les attitudes envers les principes républicains

L'effet indirect total (qui correspond à la somme des effets indirects spécifiques) de l'avancement dans le cursus général et universitaire sur les préjugés via l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité était positif et significatif ( $b = .07$ , CI 95% = [.02; .11]). Ainsi, la part de l'effet de l'éducation sur les préjugés qui était expliquée par les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration avait ici pour effet d'augmenter les préjugés. Serait-ce dû à l'influence de la nouvelle laïcité? Pour le savoir, nous

avons examiné les effets indirects spécifiques de l'avancement dans le cursus général et universitaire sur les préjugés.

### - Effets indirects spécifiques

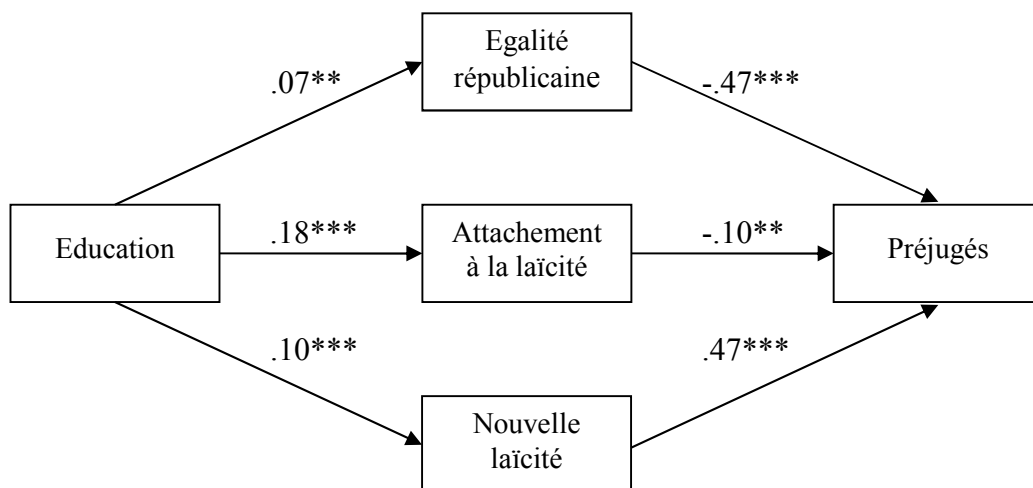
L'effet indirect de l'avancement dans le cursus général et universitaire sur les préjugés via l'adhésion au principe de nouvelle laïcité était significatif,  $b = .15$ , CI 95% = [.12; .18]. Plus les participants étaient avancés dans le cursus scolaire et universitaire et plus ils adhéraient au principe de nouvelle laïcité,  $b = .30$ ,  $t(980) = 11.01$ ,  $p < .001$ , et cette adhésion accrue au principe de nouvelle laïcité entraînait ensuite une hausse des préjugés,  $b = .48$ ,  $t(980) = 15.33$ ,  $p < .001$ . L'effet indirect de l'avancement dans le cursus général et universitaire sur les préjugés via l'adhésion au principe d'égalité républicaine était lui aussi significatif,  $b = -.05$ , CI 95% = [-.07; -.02]. Plus les participants étaient avancés dans le cursus scolaire et universitaire, et plus ils adhéraient au principe d'égalité républicaine,  $b = .09$ ,  $t(980) = 3.72$ ,  $p < .001$ , et cette adhésion accrue au principe d'égalité républicaine entraînait ensuite une diminution des préjugés,  $b = -.50$ ,  $t(980) = -13.65$ ,  $p < .001$ . L'effet indirect de l'avancement dans le cursus général et universitaire sur les préjugés via l'attachement à la laïcité était également significatif,  $b = -.03$ , CI 95% = [-.05; -.02]. Plus les participants étaient avancés dans le cursus scolaire et universitaire et plus ils étaient attachés à la laïcité,  $b = .29$ ,  $t(980) = 8.68$ ,  $p < .001$ , et cet attachement accru à la laïcité entraînait ensuite une diminution des préjugés,  $b = -.11$ ,  $t(980) = -4.10$ ,  $p < .001$ . Ainsi, là encore, deux des effets indirects de l'éducation impliquaient une diminution des préjugés (via l'adhésion au principe d'égalité républicaine et l'attachement à la laïcité), tandis que le troisième impliquait une augmentation des préjugés (via l'adhésion au principe de nouvelle laïcité). Mais, au vu des coefficients de chacun des effets indirects spécifiques, et de l'effet indirect total de l'avancement dans le cursus général et universitaire sur les préjugés, il semblerait que l'effet indirect spécifique de l'éducation via l'adhésion à la nouvelle laïcité ait pris le pas sur les deux autres. En d'autres

termes, le principe d'égalité républicaine et l'attachement à la laïcité n'ont pas permis de contrer l'influence négative de la nouvelle laïcité. Ce processus s'est traduit par une augmentation des préjugés tout au long du cursus scolaire et universitaire.

- Effets direct de l'avancement dans le cursus général et universitaire sur les préjugés

Enfin, lorsque l'on contrôlait les effets des attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, on observait un effet direct significatif de l'avancement dans le cursus général et universitaire sur les préjugés,  $b = .09$ ,  $t(980) = 3.29$ ,  $p = .001$ . Ainsi, comme précédemment, la part de l'effet de l'éducation qui ne s'explique pas par les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, mais par d'autres facteurs inexplorés ici, tend plutôt à augmenter les préjugés qu'à les diminuer.

On obtenait des résultats similaires en prenant le niveau scolaire et universitaire (10 modalités: 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>, terminale, L1, L2, L3) comme variable indépendante (voir Annexe I et Figures 3.2.3, 3.2.4 et 3.2.5).



*Figure 3.2.2. Effets de l'éducation sur les préjugés via l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité. \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001.*

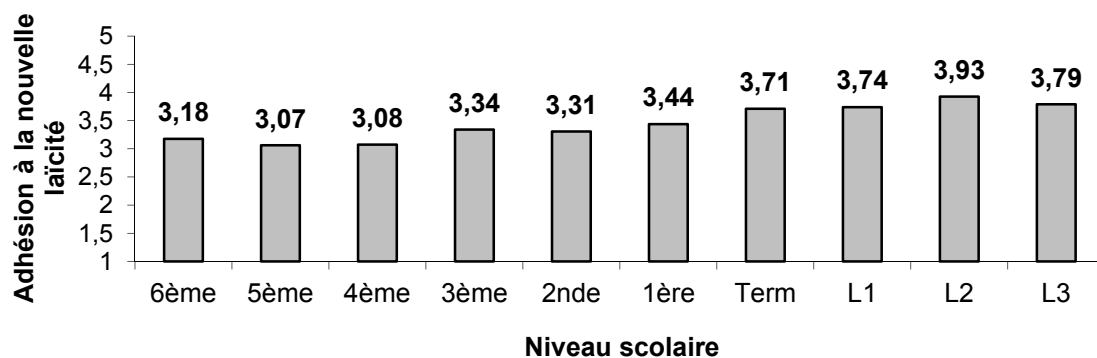


Figure 3.2.3. Adhésion à la nouvelle laïcité en fonction du niveau dans le cursus général et universitaire.

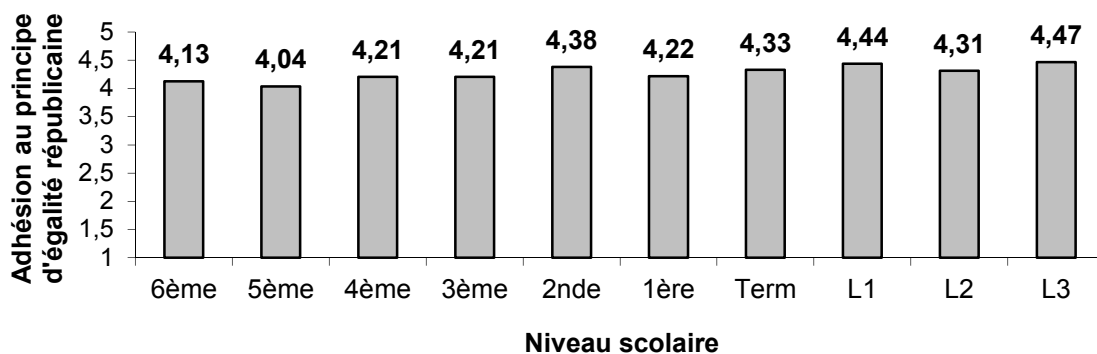


Figure 3.2.4. Adhésion au principe d'égalité républicaine en fonction du niveau dans le cursus général et universitaire.

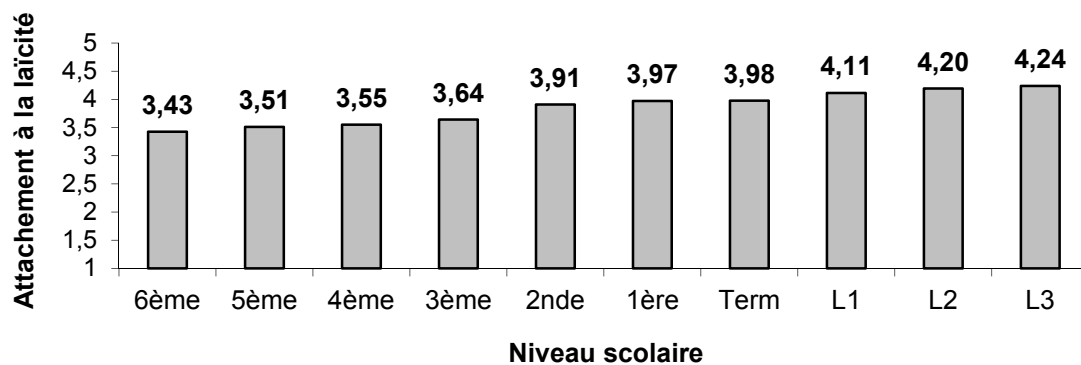


Figure 3.2.5. Attachement à la laïcité en fonction du niveau dans le cursus général et universitaire.

**Effets indirects de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés, via l'adhésion aux principes républicains**

Quelles sont les implications de la moindre adhésion au principe d'égalité républicaine des élèves de lycée professionnel?

Nous avons conduit une analyse de bootstrap sur un modèle avec les préjugés comme variable dépendante, l'adhésion aux principes de nouvelle laïcité et d'égalité républicaine et l'attachement à la laïcité comme variables médiatrices, et la scolarisation dans la filière professionnelle (collège versus lycée professionnel) comme variable indépendante. Vingt mille essais ont été programmés. Les variables du modèle expliquaient 39.41% de la variance des préjugés,  $F(4, 569) = 94.18, p < .001$ .

- Effet global de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés

L'effet total de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés était significatif,  $b = .20, t(569) = 4.72, p < .001$ . Les élèves de lycée professionnel ( $M = 3.29, E.T. = 1.02$ ) manifestaient davantage de préjugés que les collégiens ( $M = 2.87, E.T. = 0.86$ ).

- Effet indirect total de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés via les attitudes envers les principes républicains

L'effet indirect total (qui correspond à la somme des effets indirects spécifiques) de la scolarisation dans le cursus professionnel sur les préjugés via l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité était positif et significatif, ( $b = .08, CI\ 95\% = [.02; .14]$ ). Ainsi, la part de l'effet de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés qui était expliquée par les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration avait ici encore pour effet d'augmenter les préjugés.

- Effets indirects spécifiques

Seul l'effet indirect de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés via l'adhésion au principe d'égalité républicaine était significatif,  $b = .04, CI\ 95\% = [.01; .08]$ .



Les élèves de lycée professionnel adhéraient moins au principe d'égalité républicaine que les collégiens,  $b = -.09$ ,  $t(569) = -2.84$ ,  $p = .005$ , alors que l'adhésion au principe d'égalité républicaine était reliée négativement aux préjugés,  $b = -.49$ ,  $t(569) = -10.12$ ,  $p < .001$ . Ainsi, la moindre adhésion au principe d'égalité républicaine des lycéens professionnels par rapport aux collégiens se traduisait en un score de préjugés plus élevé. L'effet indirect de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés via l'adhésion au principe de nouvelle laïcité n'était pas significatif,  $b = .03$ , CI 95% =  $[-.00; .08]$ . En effet, les élèves de lycée professionnel n'adhéraient significativement pas plus au principe de nouvelle laïcité que les collégiens,  $b = .07$ ,  $t(569) = 1.94$ ,  $p = .05$ , l'adhésion à la nouvelle laïcité étant toujours reliée positivement aux préjugés,  $b = .50$ ,  $t(569) = 12.22$ ,  $p < .001$ . L'effet indirect de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés via l'attachement à la laïcité n'était pas non plus statistiquement significatif,  $b = -.00$ , CI 95% =  $[-.01; .01]$ . En effet, les élèves de lycée professionnel n'étaient significativement pas plus attachés au principe de laïcité que les collégiens,  $b = .07$ ,  $t(569) = 1.69$ ,  $p = .09$ , l'attachement à la laïcité n'étant pas relié aux préjugés,  $b = -.01$ ,  $t(569) = -0.34$ ,  $p = .730$ .

### - Effets direct de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés

Enfin, lorsque l'on contrôlait les effets des attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, on observait un effet direct significatif de la scolarisation dans la filière professionnelle sur les préjugés,  $b = .12$ ,  $t(569) = 3.60$ ,  $p < .001$ . Ainsi, la part de l'effet de la scolarisation en lycée professionnel sur les préjugés qui ne s'expliquait pas par les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, mais par d'autres facteurs inexplorés ici, tendait plutôt à augmenter les préjugés.

Nous avons ensuite conduit la même analyse en prenant le niveau scolaire dans le cursus professionnel (3 modalités: 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>, terminale) comme variable indépendante (voir Annexe J). De manière intéressante, on observait alors une augmentation tendancielle des

préjugés  $b = .23$ ,  $t(127) = 1.63$ ,  $p = .104$  au cours du cursus professionnel, médiatisée par l'adhésion à la nouvelle laïcité, ( $b = .30$ , CI 95% = [.07; .55], et l'attachement à la laïcité,  $b = .05$ , CI 95% = [.00; .15], qui apparaissait ici comme étant relié positivement, et non négativement aux préjugés,  $b = .18$ ,  $t(127) = 2.20$ ,  $p = .029$ .

### Rôle des origines culturelles

Nous avons réalisé des analyses complémentaires sur l'ensemble des données (collégiens, lycéens et étudiants) afin d'examiner de manière plus précise l'influence éventuelle des origines culturelles sur les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration. La répartition des élèves en fonction de leurs origines et leur établissement est présentée en annexe (voir Annexe K). Nous avons réalisé des analyses d'ANOVA avec des tests post-hoc comparant les participants d'origine française, les participants originaires du Maghreb et les participants d'origine étrangère hors Maghreb (les données des participants d'origine étrangère inconnue n'ont pas été considérées dans les analyses). Il est apparu que les origines culturelles avaient une influence significative sur l'adhésion au principe d'égalité républicaine,  $F(2, 1111) = 3.22$ ,  $p = .04$ , l'adhésion au principe de nouvelle laïcité,  $F(2, 1126) = 24.06$ ,  $p < .001$ , et l'attachement à la laïcité,  $F(2, 1078) = 3.10$ ,  $p = .046$ . On a pu observer notamment que les élèves ayant au moins un parent originaire du Maghreb ( $M = 4.55$ ,  $E.T. = 0.43$ ) adhéraient significativement plus au principe d'égalité républicaine que les élèves d'origine française ( $M = 4.25$ ,  $E.T. = 0.66$ ),  $p < .032$ , ou originaire d'un autre pays hors Maghreb ( $M = 4.24$ ,  $E.T. = 0.76$ ),  $p < .043$ , ces deux derniers groupes ayant un niveau d'adhésion similaire,  $p = .985$ . On a également observé que les élèves d'origine française adhéraient plus au principe de nouvelle laïcité ( $M = 3.48$ ,  $E.T. = 0.75$ ) que les élèves d'origine étrangère hors Maghreb ( $M = 3.17$ ,  $E.T. = 0.83$ ),  $p < .001$ , qui y adhéraient eux-mêmes davantage que les élèves d'origine maghrébine ( $M = 2.74$ ,  $E.T. = 0.89$ ),  $p = .012$ . Enfin, les élèves d'origine maghrébine ( $M = 4.16$ ,  $E.T. = 0.90$ ) étaient significativement plus attachés à

la laïcité que les élèves d'origine étrangère hors Maghreb ( $M = 3.72$ ,  $E.T. = 1.01$ ),  $p = .036$ , et en moyenne plus attachés à la laïcité que les élèves d'origine française ( $M = 3.81$ ,  $E.T. = 0.91$ ) même si cette différence n'était que tendancielle,  $p = .096$ .

### Discussion

#### Structuration des attitudes vis-à-vis du modèle républicain d'intégration

Retrouve-t-on, chez des collégiens et des lycéens, la même structuration des attitudes envers le modèle républicain d'intégration que chez des adultes? Une analyse en composantes principales a révélé l'existence des 3 dimensions identifiées précédemment auprès d'étudiants en psychologie et en droit (voir le chapitre 1 de la présente thèse): l'attachement à la laïcité, l'adhésion à la nouvelle laïcité et l'adhésion au principe d'égalité républicaine. Au vu des coefficients de saturation de l'analyse factorielle, les deux items qui seraient les plus structurants dans la dimension de nouvelle laïcité font référence aux principes de séparation (des sphères privées et publiques) et à l'interdiction des signes religieux dans les écoles publiques, les items liés au financement des édifices religieux apparaissant comme moins centraux. Les items de liberté de conscience et d'égalité des convictions saturaient quant à eux clairement sur la dimension d'« égalité républicaine ». Ainsi, nos résultats permettent de mettre en évidence, au niveau psychologique, les deux formes de laïcité identifiées par les sociologues, historiens et philosophes (Baubérot, 2012; Hennette Vauchez & Valentin, 2014; Lorcerie, 2012, 2013; Milot, 2013).

Contrairement à ce que l'on a pu observer dans des travaux précédents auprès des étudiants, chez les élèves que nous avons interrogés, l'adhésion à la nouvelle laïcité était corrélée négativement avec l'adhésion au principe d'égalité républicaine, et ce de manière statistiquement significative. Ainsi, les élèves qui adhéraient fortement au principe d'égalité républicaine, et donc par là même aux principes de liberté de conscience et d'égalité des citoyens peu importe leurs convictions étaient peu enclins à endosser la nouvelle laïcité.

La corrélation négative entre adhésion au principe d'égalité républicaine et adhésion à la nouvelle laïcité semble traduire une certaine cohérence dans les attitudes socio-politiques des élèves. On pourrait en effet supposer que, chez les élèves, l'adhésion au principe d'égalité républicaine soit sous-tendue par une motivation à se montrer égalitaire, incompatible avec l'adhésion à la nouvelle conception de la laïcité. Sous, certains aspects, cette conception peut en effet se révéler inégalitaire et discriminante vis-à-vis des minorités culturelles (Baubérot, 2012). Des analyses supplémentaires appuient cette idée en montrant que l'adhésion à la nouvelle laïcité et l'adhésion au principe d'égalité républicaine étaient, chez les élèves, reliés différemment à l'orientation à la dominance sociale. Comme dans les travaux de Kamiejski et al. (2012) et nos travaux précédents, l'adhésion au principe d'égalité républicaine était reliée négativement à l'orientation à la dominance sociale. L'adhésion au principe de nouvelle laïcité était au contraire reliée de manière positive à l'orientation à la dominance sociale, suggérant qu'il s'agirait d'une idéologie pouvant être adoptée pour des motivations inégalitaires. L'attachement à la laïcité était en revanche corrélé négativement à l'orientation à la dominance sociale, suggérant là encore qu'il est important de distinguer différentes formes de laïcité au niveau psychologique. L'adhésion à l'égalité républicaine et l'adhésion à la nouvelle laïcité étaient en revanche corrélées positivement à l'attachement à la laïcité. Cela n'est pas surprenant dans la mesure où les principes de liberté de conscience, d'égalité des convictions (principe d'égalité républicaine), et les principes de restriction des manifestations d'appartenance religieuse à la sphère privée (nouvelle laïcité) correspondent aux deux formes de laïcité énoncées précédemment.

### **Attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration en fonction des variables socio-démographiques**

Les variables socio-démographiques jouent-elles un rôle dans l'adhésion aux principes républicains? Il est apparu que le genre influençait les attitudes envers les principes du modèle

républicain d'intégration. Les filles adhéraient en effet plus à l'égalité républicaine et se disaient plus attachés à la laïcité que les garçons. Cela ne semble pas être dû à un potentiel biais d'acquiescement puisque qu'elles adhèrent en revanche moins à la nouvelle laïcité que ces derniers. Le fait qu'il puisse y avoir des différences d'attitudes socio-politiques en fonction du genre n'est pas nouveau dans la littérature. Certaines études montrent par exemple que les femmes tendent à davantage accorder d'importance à la valeur d'égalité que les hommes (Dambrun, Duarte, & Guimond, 2004; Pratto et al., 1994; Schwartz & Rubel, 2005), ce qui pourrait expliquer la plus forte adhésion des filles au principe d'égalité républicaine. Les origines culturelles semblent également jouer un rôle dans les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration. Les élèves ayant au moins un parent originaire d'un autre pays adhéraient moins à la nouvelle laïcité que les élèves dont les deux parents étaient d'origine française. On ne peut pas pour autant en conclure qu'ils rejettent le modèle républicain d'intégration, bien au contraire, puisqu'ils étaient dans le même temps tendanciellement plus attachés à la laïcité et montraient un niveau d'adhésion au principe d'égalité républicaine tendanciellement plus élevé que les élèves d'origine française. Il s'agit ici sans doute davantage du rejet d'une conception « excluante » de la laïcité. On a pu relever un pattern de réponse similaire, bien que plus affirmé, chez les élèves d'origine maghrébine. Ces derniers adhéraient significativement moins au principe de nouvelle laïcité que les élèves d'origine française ou originaire d'un autre pays hors Maghreb. En revanche, ils adhéraient significativement plus au principe d'égalité républicaine que les élèves d'origine française ou originaire d'un autre pays hors Maghreb. Enfin, ils étaient en moyenne plus attachés à la laïcité que les élèves d'origine française. Ces résultats rejoignent les constats de Lorcerie et Geisser (2011). Ainsi, et même si nous n'avons pas mesuré directement la religion des élèves, nos données n'appuient pas l'idée que l'Islam serait psychologiquement incompatible avec la laïcité. Au contraire, il semblerait que les élèves d'origine maghrébine valorisent même

davantage que les élèves d'origine française la laïcité dans sa conception historique, fondée sur les principes de liberté de conscience et d'égalité des droits. Ces résultats sont importants dans la mesure où Kamiejski et al. (2012) ont mis en évidence que les participants d'origine maghrébine qui adhéraient fortement au principe de citoyenneté (égalité républicaine) se montraient égalitaires dans leur évaluation des français et des maghrébins, alors que les participants adhérant faiblement au principe de citoyenneté exprimaient une nette préférence pour le groupe des maghrébins. Étant donné le faible effectif de participants maghrébins dans notre étude, nos résultats nécessitent cependant d'être généralisés à une population plus large. Il reste qu'au vu des résultats obtenus, c'est le principe d'égalité républicaine qui favorise la cohésion sociale et le rassemblement des citoyens de toutes les origines alors que le principe de nouvelle laïcité apparaît plutôt comme un vecteur de division.

Nous avons ensuite examiné l'influence du statut social des participants sur les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration. Le statut social, mesuré dans notre étude à l'aide de la catégorie socio-professionnelle des parents, n'avait pas d'effet sur l'adhésion à la nouvelle laïcité. En revanche, le statut social était significativement relié à l'attachement à la laïcité et à l'adhésion au principe d'égalité républicaine. Plus un élève se situait en bas de l'échelle sociale, moins il était susceptible d'être attaché à la laïcité et d'adhérer au principe d'égalité républicaine. Ces différents résultats confirment l'importance de contrôler les variables socio-démographiques dans nos différentes analyses statistiques.

### **Attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration en fonction des filières d'étude**

Une de nos hypothèses centrales était que l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité seraient plus importants au fur et à mesure de l'avancement dans le cursus général. Ainsi, il était attendu que les élèves en lycée général aient des attitudes plus favorables envers les principes républicains que les collégiens (qui sont moins avancés dans le

cursus général) et les lycéens professionnels. Les résultats ont montré que les élèves scolarisés en lycée général adhéraient effectivement plus aux principes d'égalité républicaine et de nouvelle laïcité que les collégiens, et ceci même lorsque l'on contrôlait les variables socio-démographiques, qui pouvaient par ailleurs avoir une influence. Il semblerait donc qu'il s'opère effectivement une transmission de la « culture officielle » dans la filière générale. Mais, contrairement à ce qui était attendu, nous n'avons pas pu mettre en évidence des différences d'adhésion à la nouvelle laïcité et d'attachement à la laïcité entre les élèves scolarisés en lycée professionnel et les élèves scolarisés en lycée général. En ce qui concerne les niveaux d'attachement à la laïcité et d'adhésion à la nouvelle laïcité, les élèves de lycée professionnel ne se distinguaient significativement ni des élèves de lycée général, ni des collégiens, et se situaient dans une sorte « d'entre-deux ». On pourrait mettre en avant ici le rôle des médias, qui ont mis en exergue le principe de laïcité ces dernières années et qui auraient pu ainsi influencer l'ensemble de la population qui y est exposée (Marchand, 2011; Tévanian, 2005). Par contre, les élèves scolarisés en lycée professionnel adhéraient significativement moins à l'égalité républicaine que les élèves scolarisés en lycée général, et même, de manière plutôt inattendue, moins que les collégiens, ce qui avait des conséquences en termes de tolérance. D'autres études seraient nécessaires pour mieux comprendre ce résultat à première vue surprenant. Cette moindre appétence pour le principe d'égalité républicaine pourrait être due à une moindre compréhension des enjeux de ce principe en termes de droit (hypothèse de la sophistication cognitive), ou à un sentiment d'exclusion et d'infériorisation qui amènerait les jeunes de lycée professionnel à rejeter certaines valeurs dominantes. Il pourrait également s'agir d'un phénomène de socialisation par les pairs à d'autres normes et valeurs.

Même si l'on doit se montrer prudent quant à son interprétation, ce résultat met d'autant plus en évidence que l'âge ne peut pas, à lui seul, expliquer le développement de

l'adhésion au principe d'égalité républicaine. La moindre adhésion des élèves scolarisés en lycée professionnel et l'adhésion plus forte des élèves scolarisés en lycée général ne peut pas non plus s'expliquer par les variables socio-démographiques, qui ont été contrôlées dans les analyses. L'interprétation principale de ces résultats est, à notre sens, que la plus forte adhésion des élèves de lycée général aux principes républicains est bien le fait d'un phénomène de socialisation par l'école.

Notre étude n'étant pas longitudinale mais transversale, nous ne pouvons pas être certains que les différences entre les attitudes des élèves de lycée général et les collégiens sont bien dues à une évolution, et pas simplement à des différences en termes de cohorte par exemple. D'autre part, nos données ne nous permettent pas déterminer avec certitude si l'évolution différente de l'adhésion aux principes républicains en lycée général et en lycée professionnel est bien due à un effet de socialisation et pas à un effet d'auto-sélection (Lancee & Sarrasin, 2015). Dans le premier cas (hypothèse de la socialisation), les élèves de lycée professionnel et de lycée général adhéreraient dans la même mesure aux principes républicains au collège, puis leurs attitudes se différencieraient au lycée. Dans le second cas (hypothèse de l'auto-sélection), les élèves des deux types de lycée (professionnel et général) posséderaient, dès le collège, des attitudes socio-politiques différentes et un « profil » qui les prédisposerait à fréquenter tel ou tel type d'établissement. Les élèves de collège qui souhaitent s'orienter en lycée professionnel adhéreraient moins aux principes républicains que les collégiens qui désirent s'orienter en lycée général. Une étude longitudinale menée par Bernier (1978) au Québec a montré que les phénomènes d'auto-sélection et de socialisation ne sont pas forcément exclusifs l'un de l'autre. Cette étude a notamment mis en évidence la présence d'attitudes politiques déjà différenciées chez des élèves du secondaire en fonction de leur future orientation (hypothèse de l'auto-sélection). Ces différences d'attitudes s'accroissent ensuite avec le temps passé dans le secteur collégial général ou professionnel.



Une étude longitudinale serait nécessaire afin de départager les deux types d'effets (auto-sélection et socialisation) sur les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration. Notons toutefois que, par rapport à une approche longitudinale, l'utilisation de mesures transversales présente l'avantage d'éviter certains biais de réponse liés au fait d'interroger le même participant à plusieurs reprises. D'autre part, l'approche longitudinale est parfois difficile à appliquer en milieu éducatif en raison des changements de classe réguliers des élèves, et des changements d'établissement successifs. Une alternative possible à l'utilisation d'une méthode longitudinale, pourrait être de prendre en compte les intentions d'orientation des élèves en 3<sup>ème</sup>.

### **Rôle de l'identification à l'établissement scolaire et de l'acceptation par les pairs**

Contrairement à ce qui avait pu être observé dans l'étude précédente (Roebroeck & Guimond, 2015), on n'a observé aucun effet de l'identification à l'établissement (ni de l'acceptation par les pairs) sur les préjugés. L'identification à l'établissement était significativement reliée à l'attachement à la laïcité et à l'adhésion au principe d'égalité républicaine, mais pas à l'adhésion au principe de nouvelle laïcité. Les résultats ont en revanche mis en évidence un effet d'interaction entre la filière d'étude (lycée général versus lycée professionnel et collégiens) et l'identification à l'établissement sur l'adhésion à la nouvelle laïcité. Les élèves de lycée général adhéraient plus au principe de nouvelle laïcité que les collégiens et les élèves de lycée professionnel, mais ceci uniquement chez les élèves les plus identifiés. Ce résultat tend à montrer que la « propagation » de la nouvelle laïcité n'est pas seulement due à l'exposition aux médias, comme on aurait pu le penser, mais que l'école jouerait bien un rôle dans sa transmission. On n'a pu observer aucun autre effet d'interaction entre la filière d'étude et l'identification à l'établissement et/ou l'acceptation par les pairs sur les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration. Peut-être aurait-il fallu prendre en compte l'identification aux enseignants qui pourrait jouer un rôle

modérateur dans la transmission du principe d'égalité républicaine et le développement de l'attachement à la laïcité.

### **Comparaison des différents modèles explicatifs des effets de l'éducation sur les préjugés**

Nos différentes analyses ont montré que l'avancement dans le cursus général et universitaire était globalement relié à davantage, et non à moins de préjugés. Ces résultats sont incompatibles avec une explication des effets de l'éducation sur les préjugés par la sophistication cognitive (Bobo & Licari, 1989) car si tel était le cas on devrait observer une diminution des préjugés du collège au lycée général, sous l'influence du développement des habiletés cognitives. Nos résultats appuient d'autant moins le modèle de la sophistication cognitive que l'on observe un effet direct positif, et non négatif, de l'éducation sur les préjugés. Nos résultats ne viennent pas non plus corroborer la théorie de la compétition ethnique. En effet, dans notre étude, les élèves les plus avancés exprimaient davantage de préjugés, et non moins que les élèves moins avancés dans le cursus scolaire. En revanche, on observe bien un effet du statut social sur les préjugés, les élèves étant issus des classes les plus favorisées exprimant moins de préjugés à l'encontre des immigrants que les élèves issus de classes sociales moins favorisées. Ainsi, le statut social semble bien avoir une influence sur les préjugés, mais pour autant, cette influence ne peut être considérée comme le facteur explicatif des effets de l'éducation sur les préjugés.

Nos résultats ne sont cependant pas incompatibles avec le modèle de la socialisation culturelle, qui prédit que, dans certains cas, et en fonction des valeurs transmises, l'éducation peut augmenter les préjugés.

### **Test du modèle de la socialisation culturelle**

Le principal objectif de cette étude était d'examiner la validité du modèle de la socialisation culturelle en contexte français auprès d'un large échantillon d'élèves. On s'attendait plus précisément à ce que, au sein du cursus général, le niveau scolaire exerce des

effets indirects sur les préjugés via les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration. On a pu mettre en évidence précédemment une adhésion plus forte aux principes républicains, et un attachement plus élevé à la laïcité chez les élèves de lycée général que chez les collégiens. D'autre part, les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration étaient effectivement reliées aux préjugés, et ce dans le sens attendu. Nos résultats confirment ainsi les résultats obtenus dans l'étude précédente, auprès d'un échantillon d'élèves plus large et au moyen de mesures plus complètes et statistiquement plus fiables (l'alpha de l'échelle d'adhésion à la nouvelle laïcité est par exemple de .69 dans cette étude, contre .63 dans l'étude précédente).

Comme attendu, l'éducation exerçait des effets indirects significatifs sur les préjugés via les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration. Deux des effets indirects contribuaient à diminuer les préjugés via l'attachement à la laïcité et l'adhésion à l'égalité républicaine, tandis que l'effet indirect spécifique via l'adhésion à la nouvelle laïcité augmentait de manière significative les préjugés. D'autre part, on n'observait pas d'effet de l'éducation sur les préjugés en prenant le type d'établissement comme variable indépendante (collège vs. lycée général), mais on observait un effet positif en prenant le niveau scolaire dans le cursus général (de la 6<sup>ème</sup> à la seconde), l'avancement dans le cursus scolaire et universitaire, et le niveau dans le cursus général et universitaire (de la 6<sup>ème</sup> à la L3). Dans ces derniers cas, on se rend compte que l'effet indirect augmentant les préjugés via l'adhésion à la nouvelle laïcité l'emporte sur les effets indirects de l'éducation réduisant les préjugés via l'adhésion au principe d'égalité républicaine et l'attachement à la laïcité. Ainsi, on constate une augmentation significative des préjugés tout au long du cursus scolaire et universitaire.

### **La métaphore du tir à la corde**

On peut mieux appréhender ces résultats à l'aide de la métaphore du tir à la corde. Imaginons deux personnes tirant une corde d'un côté (l'attachement à la laïcité, et l'adhésion

à l'égalité républicaine) et une personne tirant la corde dans le sens opposé (adhésion à la nouvelle laïcité). Si la personne seule a autant de force que les deux personnes tirant du côté opposé, alors la corde ne bougera pas. En physique, des forces de valeur égale mais de sens opposés s'annulent, créant de l'inertie. C'est notamment ce que l'on observe dans nos résultats lorsque l'effet indirect total de l'éducation sur les préjugés n'était pas significatif. Mais, dans certains cas, en prenant notamment en compte les données des étudiants, ou celles des élèves dans le cursus général niveau par niveau, on observe un effet indirect total significatif et positif, qui tend donc à augmenter les préjugés. Si on reprend notre métaphore, il semblerait qu'ici la personne seule (la nouvelle laïcité) ait davantage de force que les deux autres personnes tirant dans le sens opposé. Cette personne réussit donc à faire bouger la corde. Dans l'étude précédente (Roebroek & Guimond, 2015), l'effet indirect total était négatif. L'effet indirect de l'éducation sur les préjugés via l'adhésion à la nouvelle laïcité était en quelque sorte contré par l'effet indirect via l'adhésion au principe d'égalité républicaine. Ce n'est pas le cas dans cette étude, réalisée quelques mois plus tard. Au vu de nos données, il semblerait que le principe de nouvelle laïcité ait pris le pas sur les autres principes républicains, amenant l'école à être, au moins dans un premier temps, davantage vectrice de préjugés que de tolérance.

### **Rôle des études universitaires**

Les résultats ont montré que les étudiants étaient significativement plus attachés à la laïcité, et adhéraient significativement plus au principe de nouvelle laïcité, mais pas au principe d'égalité républicaine que les élèves de lycée général. Ces résultats suggèrent que, la socialisation aux valeurs républicaines se poursuit, du moins en partie, à l'université. De plus, les analyses d'effets indirects ont montré que cette adhésion renforcée au principe de nouvelle laïcité à l'université amenait les étudiants à être encore plus intolérants que les collégiens et les lycéens.

Nos données étant de nature corrélationnelle, elles ne nous permettent toutefois pas de conclure avec certitude sur la direction du lien entre adhésion à la nouvelle laïcité et préjugés. En effet, on pourrait imaginer que les élèves et les étudiants se montrent de plus en plus intolérants au fur et à mesure du cursus scolaire et que pour cette raison, ils en viennent à endosser la nouvelle conception de la laïcité. Des analyses subséquentes avec le logiciel AMOS montrent que le meilleur modèle est celui qui prédit que l'éducation dans le cursus général et universitaire (collège vs. lycée général vs. université) augmente l'adhésion à la nouvelle laïcité, ce qui ensuite amène à une augmentation des préjugés ( $\chi^2 = 2.29$ ,  $df = 1$ ,  $p = .865$ , CFI = 1.00, RMSEA = 0.00). Le modèle inverse n'était pas supporté par les données ( $\chi^2 = 114.02$ ,  $df = 1$ ,  $p = .06$ , CFI = .706, RMSEA = .317). Notons que les modèles incluant l'attachement à la laïcité et l'adhésion au principe d'égalité républicaine et à la nouvelle laïcité comme médiateurs ( $\chi^2 = 206.38$ ,  $df = 4$ ,  $p < .001$ , CFI = .786, RMSEA = .212), ou seulement l'adhésion au principe d'égalité républicaine et à la nouvelle laïcité comme médiateurs ( $\chi^2 = 24.80$ ,  $df = 2$ ,  $p < .001$ , CFI = .966, RMSEA = .101) n'étaient pas très bien ajustés à nos données, ce qui semble appuyer l'idée de la prégnance de la nouvelle laïcité en tant que *culture officielle*.

### **Effets immédiats et à plus long terme**

Dans notre étude, les différents modèles explicatifs de l'éducation sur les préjugés ont été testés directement auprès des élèves, et non pas auprès d'adultes, comme c'est plus fréquemment le cas. Les études portant sur les attitudes socio-politiques des élèves sont en effet plutôt rares (Bergamaschi, 2013). Notre étude présente donc l'avantage d'examiner le développement des attitudes « in vivo ». On a ainsi pu examiner les effets « immédiats » de la diffusion de la nouvelle conception de la laïcité sur la tolérance. Qu'en est-il des effets à plus long terme? Pour le savoir, il importera de s'intéresser aux attitudes socio-politiques des futurs adultes également.

### **Implications de la présente étude**

Par rapport à notre précédente étude (Roebroek & Guimond, 2015), il semblerait que l'on assiste à un renforcement de la prégnance de la nouvelle laïcité. On peut supposer que cette nouvelle conception de la laïcité était en phase de devenir la norme dominante, du moins au moment de notre étude. Cela montre l'importance de prendre en compte l'évolution du contexte social et historique lorsque l'on s'intéresse aux attitudes socio-politiques et aux préjugés. Aurait-on observé les mêmes résultats il y a 10 ans? Il y a fort à parier que non, au vu des résultats observés dans l'étude précédente. Observerait-on les mêmes résultats aujourd'hui, après les attentats de janvier 2015 et l'élan républicain qui s'est déployé lors de la marche du 11 janvier?

D'autre part, il est important de souligner que ce n'est pas la laïcité en soi qui a des implications délétères pour les préjugés, mais une certaine conception de la laïcité. En effet, l'attachement à la laïcité était relié négativement aux préjugés. Notre rôle en tant que psychologues sociaux n'est pas de juger quelle est la meilleure conception de laïcité au sens philosophique ou politique, mais de déterminer quelles peuvent être les implications de chaque conception pour les relations intergroupes. Nos résultats ont des implications importantes en termes de pédagogie. Si la volonté de transmettre les principes républicains à l'école a été remise au premier plan à la suite des attentats de janvier 2015, et notamment à l'occasion de l'annonce par le gouvernement de 11 mesures pour une « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », il importe de s'interroger sur la / les conceptions de la laïcité qui est actuellement transmise à l'école, et sur celle(s) que l'on souhaite transmettre. Il est bien entendu important d'éviter de diffuser une conception de la laïcité qui stigmatise. Cela ne veut pas dire qu'il faut renoncer à tout enseignement de la laïcité, bien au contraire. Mais l'on ne peut que suggérer aux enseignants et aux éducateurs de revenir à la définition « historique » de la laïcité. Une piste d'action concrète à l'usage des

## EDUCATION ET TOLÉRANCE

éducateurs serait de travailler avec les élèves sur l'articulation entre les quatre principes constitutifs de la laïcité (Maclure & Taylor, 2010) et sur la distinction entre les fins et les moyens de la laïcité. Au vu de nos résultats, on pourrait dire qu'il importe de créer un contexte normatif qui soit favorable à la diversité et à l'égalité, en capitalisant sur l'appétence très forte des élèves pour le principe d'égalité républicaine.

Endnotes

<sup>1</sup>Par commodité, nous désignerons le « lycée d'enseignement général et technologique » comme « lycée général » dans le cadre de cet article.

<sup>2</sup>On peut décomposer un modèle de médiation multiple ainsi: L'effet total de  $X$  (variable indépendante) sur  $Y$  (variable dépendante), correspond à la somme des effets indirects de  $X$  sur  $Y$  via la ou les variables médiatrices (appelée effet indirect total) et de l'effet dit « direct ». Un effet direct désigne la part de la relation causale de  $X$  sur  $Y$  qui n'est pas expliquée par la ou les variables médiatrices présentes dans le modèle. Un effet indirect désigne la part de la relation causale de  $X$  sur  $Y$  qui est expliquée par la ou les variables médiatrices présentes dans le modèle. Pour une illustration, se référer à Preacher et Hayes (2008).



---

---

## Conclusion générale

---

### **Conclusion générale**

Les travaux présentés dans cette thèse permettent d'apporter de nouveaux éléments de compréhension quant aux déterminants et aux conséquences de l'adhésion aux principes du modèle républicain d'intégration.

Le premier chapitre de cette thèse a mis en exergue l'importance du modèle républicain d'intégration pour l'étude des relations intergroupes en France. En effet, ce modèle semble en tout point constituer une « réalité psychologique opérante ». L'étude 1 du chapitre 1 a notamment montré que les attitudes des enseignants et membres du personnel éducatif, globalement favorables envers les principes du modèle républicain, se traduisaient de manière concrète dans leurs approches éducatives vis-à-vis de la diversité culturelle. De manière intéressante, une approche éducative « républicaine », focalisée sur les similitudes des élèves n'apparaissait pas comme étant incompatible avec la prise en compte de la diversité culturelle.

L'étude 2 du chapitre 1 a mis en évidence que les attitudes générales envers le modèle républicain se structuraient en plusieurs dimensions reliées différemment aux préjugés à l'encontre des immigrants: l'attachement à la laïcité, l'égalité républicaine et la nouvelle laïcité. L'adhésion au principe d'égalité républicaine, qui défend l'idée qu'il faut considérer les individus avant tout comme des citoyens, ayant tous les mêmes droits, et non pas comme des membres de différents groupes sociaux et culturels, était reliée négativement aux préjugés. En revanche, l'adhésion à la nouvelle laïcité, qui défend l'idée que les pratiques religieuses devraient être cantonnées à la sphère privée, était reliée positivement aux préjugés. Pour autant, nos résultats n'indiquent pas que la laïcité serait un principe intolérant en soi, bien au contraire. L'attachement à la laïcité, qui traduit le sentiment général que les individus ont vis-à-vis de ce principe, sans que le chercheur y impose de définition, était relié négativement aux préjugés. En fait, ces résultats nous amènent à penser que c'est une forme

## CONCLUSION GENERALE

de laïcité en particulier, la nouvelle laïcité, et non pas la laïcité en soi, qui serait intolérante. D'autres résultats appuient cette idée en montrant que l'adhésion aux principes de liberté de conscience, et d'égalité des convictions, considérés par certains philosophes comme étant les finalités de la laïcité dans sa conception historique (Maclure & Taylor, 2010) saturent sur la dimension d'égalité républicaine, et non avec les items de nouvelle laïcité. Ainsi, nos résultats semblent avoir mis en évidence les deux conceptions de la laïcité décrites par un certain nombre d'auteurs (Baubérot, 2012; Hennette Vauchez & Valentin, 2014; Khosrokhavar, 2004; Lorcerie, 2012, 2013; Milot, 2013): une conception historique, focalisée sur la liberté de conscience et l'égalité des citoyens peu importe leurs convictions, et une conception de la laïcité « d'exclusion » qui se serait développée ces dernières années, mettant l'accent sur la neutralité des individus et la séparation des sphères publique et privée.

Pour certains auteurs, la conception originelle de la laïcité aurait en quelque sorte été détournée par certains individus et partis politiques hostiles aux musulmans (Baubérot, 2012; Houziaux, 2004; Tévanian, 2005, 2007). Le principe de laïcité ferait en quelque sorte l'objet d'une instrumentalisation. Cette thèse, bien que très intéressante, était difficile à étayer sans s'intéresser directement aux motivations des individus. Dans une deuxième série d'études, nous nous sommes intéressés aux processus psychologiques impliqués dans l'attachement à la laïcité. Nos résultats appuient la thèse de l'instrumentalisation en montrant que les individus aux motivations inégalitaires (score élevé d'orientation à la dominance sociale), qui adhéraient habituellement moins au principe de laïcité que les participants aux motivations égalitaires (score faible d'orientation à la dominance sociale), se montraient plus favorables à la laïcité lorsqu'ils se sentaient menacés culturellement (étude 1, chapitre 2), lorsqu'ils étaient dans une situation potentiellement menaçante (étude 2, chapitre 2) ou lorsqu'ils étaient en condition expérimentale de menace symbolique (étude 3, chapitre 2). Ils faisaient ainsi preuve d'un attachement à la laïcité que l'on pourrait qualifier de « circonstanciel » contrairement

## CONCLUSION GENERALE

aux participants aux motivations égalitaires. Cette série d'études a mis en évidence le rôle clé de certains variables psychologiques (par exemple le sentiment de menace) dans l'adhésion aux principes républicains.

Dans le cadre du chapitre 3, nous nous sommes intéressés au rôle de l'école en tant qu'instance de socialisation aux principes du modèle républicain. Plusieurs éléments nous amenaient à penser que les principes du modèle républicain d'intégration faisaient partie de la *culture officielle* en France, au sens de Selznick et Steinberg (1969), et qu'à ce titre, ces principes devraient faire l'objet d'une transmission au sein du système scolaire. Les études 6 et 7 visaient à tester le modèle de la socialisation culturelle, qui prédisait que l'école allait exercer des effets indirects sur les préjugés, via la transmission des principes républicains. Les résultats des deux études effectuées auprès de collégiens et de lycéens tendent à accréditer ce modèle. En effet, les deux études ont montré que les élèves plus avancés dans le cursus général étaient plus favorables aux principes républicains que les collégiens. Ces résultats ne peuvent s'expliquer uniquement par l'avancée en âge, puisque des élèves scolarisés en lycée professionnel, ayant approximativement le même âge que les élèves scolarisés en lycée général, n'étaient pas plus favorables aux principes républicains que les collégiens. Ces résultats ne peuvent pas non plus être expliqués par les caractéristiques socio-démographiques des différents publics, qui ont été contrôlées dans l'étude 2 du chapitre 3. Ainsi, l'explication en termes de socialisation semble être la plus plausible, même si la thèse de l'auto-sélection (Bernier, 1978; Lancee & Sarrasin, 2015) ne peut être totalement écartée. Une deuxième étape serait maintenant d'examiner quels sont les processus impliqués dans la transmission des principes républicains et dans la formation à la citoyenneté (influence du contenu des programmes, présence d'une « norme » républicaine à l'école...).

Conformément au modèle de la socialisation culturelle, l'éducation dans le cursus général exerçait des effets indirects sur les préjugés via les attitudes envers les principes

## CONCLUSION GENERALE

républicains. Dans l'étude 1 du chapitre 3, les élèves de lycée général n'exprimaient pas plus de préjugés, ni moins, que les collégiens. Mais, en regardant nos données de plus près, il apparaissait que l'éducation dans le cursus général (collège vs. lycée général) exerçait à la fois un effet indirect diminuant les préjugés, via l'adhésion au principe d'égalité républicaine, et un effet indirect augmentant les préjugés via l'adhésion au principe de nouvelle laïcité. Dans l'étude 2 du chapitre 3, il est apparu que le niveau d'éducation dans le cursus général, niveau par niveau (de la 6<sup>ème</sup> à la terminale) était relié positivement aux préjugés. Là encore, l'éducation exerçait des effets indirects sur les préjugés via les attitudes générales envers le modèle républicain d'intégration. Ici cependant, l'effet indirect de l'éducation sur les préjugés via l'adhésion à la nouvelle laïcité n'était pas contrecarré par les effets indirects via l'adhésion au principe d'égalité républicaine et l'attachement à la laïcité. On retrouvait exactement le même pattern de résultats en intégrant les données des étudiants d'université. Ces résultats appuient le modèle de la socialisation culturelle, qui prédit qu'en fonction des valeurs transmises, l'éducation pourrait avoir des effets tout à fait antagonistes sur les préjugés. En revanche, ces résultats ne sont pas compatibles avec le modèle de la sophistication cognitive (Bobo & Licari, 1989), ou de la compétition ethnique (Hello, Scheepers, & Slegers, 2006), qui prédisent un lien négatif entre éducation et préjugés.

D'autre part, le modèle de la socialisation culturelle prédit que ce sont les principes et valeurs transmis dans le système éducatif qui vont impacter les préjugés et non l'inverse. Les résultats obtenus dans les études 6 et 7 vont dans ce sens. Ainsi, ces études nous permettent d'aller plus loin que les corrélations bivariées entre adhésion aux principes républicains et préjugés mises en évidence dans les travaux de Kamiejski et al. (2012) ou dans les premières études de cette thèse (étude 2 du chapitre 1 et étude 1 du chapitre 2).

Les différents travaux réalisés dans le cadre de cette thèse ont permis de mettre en évidence deux types de facteurs d'adhésion aux principes du modèle républicain

## CONCLUSION GENERALE

d'intégration: des facteurs de type psychologique, pouvant dans certains cas amener les individus à afficher un soutien « de circonstance » aux principes républicains, et des facteurs de type institutionnel, comme la scolarisation dans le cursus général. Les différentes études que nous avons menées ne nous permettent en revanche pas de conclure sur le caractère plus ou moins durable de cette adhésion. L'attachement à la laïcité affiché par les individus inégalitaires en situation de menace symbolique perdure-t-il dans le temps? Qu'en est-il de l'adhésion forte aux principes républicains affichée par les élèves et les étudiants? Cette question est d'importance lorsque l'on sait à quel point la nouvelle conception de la laïcité peut avoir des implications négatives pour la tolérance et le vivre-ensemble.

D'autre part, cette thèse ne tient pas compte de l'influence potentielle des médias sur l'adhésion aux principes républicains, et notamment sur l'adhésion à la nouvelle laïcité. Le fait que les nombreux débats sur la laïcité aient fait l'objet d'une très forte médiatisation (Tévanian, 2005) a-t-il pu avoir un impact sur les opinions individuelles? Cette médiatisation n'a-t-elle pas pu contribuer à la formation d'un contexte normatif favorable au développement de la nouvelle laïcité?

Nos études ont permis d'identifier trois dimensions des attitudes envers le modèle républicain d'intégration. Néanmoins, nous ne pouvons être certains que l'adhésion au modèle républicain se résume à ces trois dimensions. Cette limite tient notamment à la méthodologie utilisée. En effet, notre méthode consiste, à partir de nos différentes lectures, à soumettre des énoncés aux participants et à examiner leur degré d'accord avec chacune de ces propositions. Cette méthode ne permet pas de faire émerger d'éventuelles dimensions qui auraient pu être négligées par le chercheur, notamment parce que ses lectures ne l'avaient pas orienté dans ce sens. La dimension de fraternité, pourtant présente dans la devise républicaine, n'a par exemple pas été abordée directement dans le cadre de cette thèse. Aussi, il importe de continuer à développer et à affiner nos mesures. Il pourrait à cet égard être intéressant de

## CONCLUSION GENERALE

compléter nos lectures par la réalisation d'enquêtes analysant les représentations sociales du modèle républicain d'intégration, en tant que formes de savoir (Jodelet, 1994) à part entière.

Les trois dimensions des attitudes générales envers le modèle républicain que nous avons pu identifier étaient toutes reliées aux préjugés envers les immigrés, et ce dans l'ensemble des études de cette thèse. Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes intéressés à la tolérance telle qu'elle est communément définie en psychologie sociale, à savoir comme reflétant des attitudes favorables vis-à-vis de certains groupes tels que les immigrants (Vogt, 1997). En sociologie, la tolérance correspond davantage à l'idée d'accorder les mêmes droits à des individus ou à des groupes pour lesquels on a justement des attitudes plutôt négatives et / ou avec lesquels on est en désaccord (Vogt, 1997). Il serait intéressant d'étudier les liens entre adhésion aux principes du modèle républicain d'intégration et la tolérance au sens sociologique du terme (Vogt, 1997). Le principe de laïcité par exemple, dans sa définition historique, vise notamment à faire coexister des personnes dont les convictions, peuvent être tout à fait différentes. Ce principe pourrait-il avoir un impact sur les droits (liberté d'expression,...) que l'on est prêt à accorder à l'Autre, lorsque celui-ci adopte une « conception de la vie bonne » différente de la sienne propre?

Enfin, la plupart de nos mesures, sinon toutes, étaient attitudinales, et non comportementales. Les attitudes générales envers le modèle républicain d'intégration se traduisent-elles dans les comportements individuels ? Le fait d'adhérer fortement à l'idée que tous les individus doivent être considérés comme des citoyens avant tout, et non pas comme des membres d'un groupe, est-il relié à moins de discrimination envers les immigrants ou à davantage de comportements d'aide à leur égard ? Le fait d'adhérer à la nouvelle laïcité va-t-il au contraire renforcer les comportements discriminatoires face à une femme voilée par exemple ? Une autre façon d'explorer l'influence des modèles nationaux d'intégration sur les comportements est de rendre saillant un modèle d'intégration donné, par exemple en faisant

## CONCLUSION GENERALE

lire un petit texte aux participants, puis d'examiner leurs attitudes et comportements. Cette approche a déjà permis d'obtenir des résultats intéressants (Richeson & Nussbaum, 2004; Wolsko, Park, Judd, & Wittenbrink, 2000), par exemple dans le cas d'études d'interactions sociales (Vorauer, Gagnon, & Sasaki, 2009). Cette méthodologie pourrait être mise à profit pour l'étude des implications du modèle républicain d'intégration, dans ses différentes composantes, pour les relations intergroupes.

À travers les travaux réalisés dans le cadre de cette thèse, et les perspectives de recherche qui s'en dégagent, nous espérons avoir mis en évidence l'intérêt de la prise en compte du modèle républicain d'intégration dans l'analyse des relations entre les différents groupes sociaux et culturels en France. Les implications de ces recherches sont non seulement théoriques, mais aussi pédagogiques. Si l'on veut favoriser l'apprentissage de la tolérance, il importe de s'interroger sur la / les conception(s) de la laïcité que l'on souhaite transmettre et sur les différentes façons d'y parvenir.



---

---

## Références bibliographiques

---

**Références bibliographiques**

- Aberson, C. L., & Gaffney, A. M. (2009). An integrated threat model of explicit and implicit attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 39, 808-830. doi: 10.1002/ejsp.582
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, N., Levinson, D. J., & Sanford, N. (1950). *The authoritarian personality*. New York, NY, USA: Harper and Row.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interaction*. Newbury Park, California, USA: Sage.
- Akan, M. (2009). Laïcité and multiculturalism: The Stasi report in context. *The British Journal of Sociology*, 60, 237-256. doi: 10.1111/j.1468-4446.2009.01229.x
- Akkari, A.-J. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, 233-258.
- Akkari, A.-J. (2007). Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école républicaine dans une perspective comparative ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29, 379-398.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford, England: Addison-Wesley.
- Altemeyer, B. (1998). The other "Authoritarian Personality". *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 47-92. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60382-2
- Altemeyer, B. (2006). *The authoritarians*. Retrieved from <http://members.shaw.ca/jeanaltemeyer/drbob/TheAuthoritarians.pdf>
- Amiriaux, V., & Simon, P. (2006). There are no minorities here. Cultures of scholarship and public debate on immigrants and integration in France. *International Journal of Comparative Sociology*, 47, 191-215. doi: 10.1177/0020715206066164

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Apfelbaum, E. P., Norton, M. I., & Sommers, S. R. (2012). Racial color blindness: emergence, practice, and implications. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 205-209. doi: 10.1177/0963721411434980
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R. & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological Science*, 21, 1587-1592. doi: 10.1177/0956797610384741
- Asad, T. (2006). French secularism and the “Islamic veil affair”. *The Hedgehog Review*, 8, 93–106.
- Babeau, O. (2008). Le décalage entre travail prescrit et travail réel: La dimension absente des manuels de management. *Gestion 2000*, 4, 161-171.
- Badea, C. (2012). Modèles d'intégration, identification nationale et préjugés envers les immigrés en France. *L'Année Psychologique*, 112 (04), 575-592. doi: 10.4074/S0003503312004034
- Barrère, A., & Martucelli, D. (1997). L'école à l'épreuve de l'ethnicité [The school meets ethnicity]. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 51-58. Retrieved from <http://www.collectif-passerelle.com/IMG/pdf/Barrere.Martuccelli.pdf>
- Bar-Tal, D. , & Harel, A. S. (2002). Teachers as agents of political influence in the Israeli high schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 121-134. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00054-3
- Barthélemy, M., & Michelat, G. (2007a). Dimensions de la laïcité dans la France d'aujourd'hui [Dimensions of *laïcité* in today's France]. *Revue Française de Science Politique*, 57, 649-698. doi: 10.3917/rfsp.575.0649
- Barthélemy, M., & Michelat, G. (2007b). Les représentations de la laïcité chez les Français [Representations of *laïcité* among the French]. In P. Weil (Ed.), *Politiques de la laïcité au XXe siècle [Policies of laïcité in the 20th century]* (pp. 603-629). Paris, France: Presses Universitaires de France.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baubérot (2004). *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*. Paris, France, Seuil.
- Baubérot, J. (2006). *L'intégrisme républicain contre la laïcité*. France: éditions de l'aube.
- Baubérot, J. (2012). *La Laïcité falsifiée [Falsified laïcité]*. Paris, France: La Découverte.
- Baubérot, J., & Milot, M. (2011). *Laïcités sans frontières [Laïcité without borders]*. Paris, France: Seuil.
- Baudelot, C., Leclercq, F., Chatard, A., Gobille, B., & Satchkova, E. (2004): *Les effets de l'éducation [The effects of education]*, Rapport à l'intention du Piref, Laboratoire de Sciences Sociales. Paris, France: La Documentation française.
- Bazin, L., Gibb, R., Neveu, C., & Selim, M. (2006). The broken myth: Popular unrest and the 'republican model of integration' in France. *Anthropology Today*, 22(2), 16-17.  
doi: 10.1111/j.1467-8322.2006.00424.x
- Benbassa, E. (2004). *La République face à ses minorités. Les juifs hier, les musulmans aujourd'hui*. Paris, France: Fayard.
- Bergamaschi, A. (2013). Lycéens italiens et français face à la diversité. Des éléments d'analyse comparée. *Cahiers de l'Urmis*, 14. Retrieved from <http://urmis.revues.org/1173>
- Bergougnioux, A. (2006). L'École et l'éducation civique. *La revue de l'inspection générale*, 3, 54-60. Disponible sur <http://media.education.gouv.fr/file/37/6/3376.pdf>
- Bernier, L. (1978). L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois. *Revue des Sciences de l'Education*, 4, 81-104.  
doi: 10.7202/900067ar.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.  
doi: 10.1111/0022-4537.00231

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berry, J. W., & Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 27, 301-320.  
doi: 10.1037/0008-400X.27.3.301
- Bertossi, C. (2011). National models of integration in Europe: A comparative and critical analysis. *American Behavioral Scientist*, 55, 1561-1580.  
doi: 10.1177/00027 642 11409560
- Bertossi, C., & Duyvendak, J. W. (2012). National models of immigrant integration: The costs for comparative research. *Comparative European Politics*, 10, 237-247.  
doi: 10.1057/cep.2012.10
- Bidar, A. (2012). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*. Paris, France: La Documentation française.
- Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D., & Subasic, E. (2009). The role of the group in individual functioning: School identification and the psychological well-being of staff and students. *Applied Psychology: An International Review*, 58, 171-192.  
doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00387.x
- Bleich, E. (2001). The French model: Color-blind integration. In J. D. Skrentny (Ed.), *Color lines: Affirmative action, immigration, and civil rights options for America*, (pp. 270-296). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bluic, A.-M., Ellis, R. A., Goodyear, P., & Muntele Hendres, D. (2011). The role of social identification as university student in learning: Relationships between students' social identity, approaches to learning, and academic achievement. *Educational Psychology*, 31, 559-574. doi: 10.1080/01443410.2011.585948

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bobo, L., & Licari, F. C. (1989). Education and political tolerance: Testing the effects of cognitive sophistication and target group affect. *Public Opinion Quarterly*, 53, 285-308.  
doi: 10.1086/269154
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without racists: Color-Blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bouamama, S. (2004). *L'affaire du foulard islamique: La production d'un racisme respectable*. Roubaix, France: Editions Le Geai Bleu.
- Bozec, G. (2007). L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire aujourd'hui en France: Premiers résultats d'enquête. *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 44, 95-104.
- Brauer, M. (2002). L'analyse des variables indépendantes continues et catégorielles: Alternatives à la dichotomisation [The analysis of continuous and categorical independent variables: Alternatives to dichotomisation]. *L'Année Psychologique*, 102, 449-484.
- Brewis, A. A., Wutich, A., Falletta-Cowden, A., & Rodriguez-Soto, I. (2011). Body norms and fat stigma in global perspective. *Current Anthropology*, 52, 269-276.
- Brown, R. (2010). *Prejudice: Its social psychology* (2nd ed.). Oxford, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Brutel, C. (2014). Les immigrés récemment arrivés en France: Une immigration de plus en plus européenne. *Insee Première*, 1524. Consulté le 2 juillet 2015. Disponible à l'adresse: <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1524/ip1524.pdf>

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Callens, M.-S. (2015). Integration policies and public opinion: in conflict or in harmony?

Article publié dans le cadre du projet “Integration Policies: Who benefits? The development and use of indicators in integration debates”. Disponible sur

[http://www.migpolgroup.com/wp\\_clean/wp-](http://www.migpolgroup.com/wp_clean/wp-content/uploads/2015/02/MIPEX_Literature-review_Integration-and-public-opinion.pdf)

[content/uploads/2015/02/MIPEX\\_Literature-review\\_Integration-and-public-opinion.pdf](http://www.migpolgroup.com/wp_clean/wp-content/uploads/2015/02/MIPEX_Literature-review_Integration-and-public-opinion.pdf)

Carvacho, H., Zick, A., Haye, A., González, R., Manzi, J., Kocik, C., & Bertl, M. (2013). On the relation between social class and prejudice: The roles of education, income, and ideological attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 43, 272-285.

doi: 10.1002/ejsp.1961

Case, C. E., Greeley, A. M., & Fuchs, S. (1989). Social determinants of racial prejudice. *Sociological Perspectives*, 32(4), 469-483. doi: 10.2307/1389133.

Cerf, M., & Horwitz, M. (2011). *Le dictionnaire de la laïcité*. Paris, France: Armand Colin.

Chandler, C. R., & Tsai, Y. M. (2001). Social factors influencing immigration attitudes: an analysis of data from the General Social Survey. *The Social Science Journal*, 38(2), 177-188. doi: 10.1016/S0362-3319(01)00106-9

Charuau, B. (2011, avril). Quelle transmission de valeurs [What transmission of values]? In « *Ecole et société: tensions et mutations [School and society: tensions and changes]* ». XXIIIe colloque de l'AFAE, Tours, France. Retrieved from [http://www.afae.fr/IMG/pdf/Transmission\\_des\\_valeurs\\_B.pdf](http://www.afae.fr/IMG/pdf/Transmission_des_valeurs_B.pdf)

Chatard, A., & Selimbegovic, L. (2007). The impact of higher education on egalitarian attitudes and values: Contextual and cultural determinants. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 541-556. doi: 10.1111/j.1751-9004.2007.00024.x

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Chatard, A., Quiamzade, A., & Mugny, G. (2007). Les effets de l'éducation sur les attitudes sociopolitiques des étudiants: Le cas de deux universités en Roumanie [The effects of education on students' socio-political attitudes: A field study in two Romanian universities]. *L'Année Psychologique*, 107, 225-237. doi: 10.4074/S0003503307002047.
- Coenders, M., Lubbers, M., & Scheepers, P. (2008). Support for repatriation policies of migrants comparisons across and explanations for European countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 49, 175-194. doi: 10.1177/0020715208088911
- Coenders, M., & Scheepers, P. (2003). The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism: An international comparison. *Political Psychology*, 24, 313-343. doi: 10.1111/0162-895X.00330
- Collard-Bovy, O., & Galand, B. (2003). Socialisation et attribution causale: Le rôle des études universitaires [Socialization and causal attribution: The role of university studies]. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29, 565-587. doi: 10.7202/011404ar
- Conseil d'État (1989). *Avis du Conseil d'État sur le port de signes religieux dans les établissements scolaires*. N°346893.
- Corenblum, B., & Stephan, W. G. (2001). White fears and native apprehensions: An integrated threat theory approach to intergroup relations. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33, 251-268. doi: 10.1037/h0087147
- Costello, K., & Hodson, G. (2011). Social dominance-based threat reactions to immigrants in need of assistance. *European Journal of Social Psychology*, 41, 220-231. doi: 10.1002/ejsp.769



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CSA-Atlantico. (2015). "Les musulmans, des Français comme les autres pour près de 8 sondés sur 10 mais la lutte contre les paroles et actes anti-musulmans jugée moins prioritaire que celle contre le racisme anti-blanc et l'antisémitisme". Consulté le 2 juillet 2015. Disponible à l'adresse: <http://www.ifop.com/media/poll/benoit16.pdf>
- Dambrun, M., Duarte, S., & Guimond, S. (2004). Why are men more likely to support group-based dominance than women? The mediating role of gender identification. *British Journal of Social Psychology*, 43, 287-297. doi: 10.1348/0144666041501714
- Dambrun, M., & Guimond, S. (2001). La théorie de la privation relative et l'hostilité envers les Nord-Africains [The theory of relative deprivation and hostility towards North Africans]. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 57-89. Retrieved from <http://psycnet.apa.org>
- Dambrun, M., Kamiejski, R., Haddadi, N., & Duarte, S. (2009). Why does social dominance orientation decrease with university exposure to the social sciences? The impact of institutional socialization and the mediating role of "geneticism." *European Journal of Social Psychology*, 39, 88–100. doi: 10.1002/ejsp.498
- Dambrun, M., Maisonneuve, C., Duarte, S., & Guimond, S. (2002). Modélisation de quelques déterminants psychosociaux de l'attitude envers l'extrême droite. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 55, 49-63.
- Deutsch, M., & Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636. doi: 10.1037/h0046408
- Drazanova, ECPR Graduate Student Conference 2012, BIGSSS, Bremen, July 4th – 6th, 2012

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Duarte, S., Dambrun, M., & Guimond, S. (2004). La dominance sociale et les « mythes légitimisateurs »: Validation d'une version française de l'échelle d'orientation à la dominance sociale [Social dominance and legitimizing myths: validity of a French version of social dominance orientation scale]. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 17(4), 97–126.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Chicoutimi, Québec: Les classiques de sciences sociales. Version électronique disponible sur [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/education\\_socio/education\\_socio.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf)
- Ekehammar, B., & Akrami, N. (2003). The relation between personality and prejudice: A variable- and a person-centred approach. *European Journal of Personality*, 17, 449-464. doi: 10.1002/per.494
- Emler, N., & Frazer, E. (1999). Politics: The education effect. *Oxford Review of Education*, 25, 251-273. Retrieved from <http://www.jstor.org>
- Esses, V. M., Jackson, L. M., & Armstrong, T. L. (1998). Intergroup competition and attitudes toward immigrants and immigration: An instrumental model. *Journal of Social Issues*, 54, 699-724. doi: 10.1111/0022-4537.911998091
- Esterle-Hedibel, M. (2006) Les formations des enseignants à la « diversité culturelle » en France: les mots pour le dire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 217-232.
- Estivalèzes, M. (2009). Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison [Education for citizenship and teaching about religions at school, a marriage of convenience]? *Diversité Urbaine* 9(1), 45–57. doi: 10.7202/037758ar

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Federico, C. M., & Sidanius, J. (2002). Racism, ideology, and affirmative action revisited: The antecedents and consequences of “principled objections” to affirmative action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 488–502.  
doi: 10.1037//0022-3514.82.4.488
- Gaasholt, Ø., & Togeby, L. (1995). Interethnic tolerance, education, and political orientation: Evidence from Denmark. *Political Behavior*, 17, 265-285. doi: 10.1007/BF01498597
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violences en milieu scolaire [Nature and factors of violence in schools]*. (Doctoral dissertation, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium). Retrieved from [http://dial.academielouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:5283&datastream=PDF\\_03](http://dial.academielouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:5283&datastream=PDF_03)
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual review of political science*, 4, 217-234. doi: 10.1146/annurev.polisci.4.1.217
- Gang, I. N., Rivera-Batiz, F. L., & Yun, M. S. (2013). Economic strain, education and attitudes towards foreigners in the European Union. *Review of International Economics*, 21, 177-190. doi: 10.1111/roie.12029
- Geerts, N. (2010). *Fichu voile ! - Petit argumentaire laïque, féministe et antiraciste [Brief secular, feminist and anti-racist thesis]*. Bruxelles, Belgique: Luc Pire.
- Geisser, V. (2010). Islamophobia: a French specificity in Europe? *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 3, 39-46.
- Glock, C. Y. (1975). *Adolescent prejudice* (Vol. 7). United States of America: Harper & Row.
- Gokalp, A. (1989). L'école face à la diversité de ses publics [The school confronted with diversity of its publics]. *Revue Européenne de Migrations Internationales*, 5(1), 63-74.  
doi: 10.3406/remi.1989.1196

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Guimond, S. (1992). Les effets de l'éducation post-secondaire sur les attitudes intergroupes: l'importance du domaine d'études. *Revue Québécoise de psychologie*, 13, 74-93.
- Guimond, S. (1999). Attitude change during college: Normative or informational social influence? *Social Psychology of Education*, 2, 237-261. doi: 10.1023/A:1009662807702
- Guimond, S. (2000). Group socialization and prejudice: The social transmission of intergroup attitudes and beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 30, 335-354. doi: 10.1002/(SICI)1099-0992(200005/06)30:3<335::AID-EJSP994>3.0.CO;2-V
- Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale: Perspective multiculturelle [Social Psychology: Multicultural perspective]*. Wavre, Belgique: Mardaga.
- Guimond, S. (2011). *Rapport final du projet ANR IMERCI - L'Intégration des minorités culturelles et religieuses et les conflits interculturels [Final Report of the ANR Project IMERCI – Models of integration of cultural and religious minorities and intercultural conflicts]*. Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive (LAPSCO/CNRS – UMR 6024) – Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand).
- Guimond, S. (2013). Tirer profit de la diversité: Le modèle français face au multiculturalisme [Taking advantage of diversity: The French model and multiculturalism]. In A. Ghouati & E. Agbessi (Eds.), *Diversité et innovation en milieux socioprofessionnels [Diversity and innovation in socio-professional contexts]* (pp. 23-31). Clermont-Ferrand, France: Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Guimond, S., Crisp, R. J., De Oliveira, P., Kamiejski, R., Kteily, N., Kuepper, B., Lalonde, R. N., Levin, S., Pratto, F., Tougas, F., Sidanius, J., & Zick, A. (2013). Diversity policy, social dominance, and intergroup relations: Predicting prejudice in changing social and political contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104, 941-958. doi: 10.1037/a0032069

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Guimond, S., & Dambrun, M. (2003). La construction sociale et scolaire du stigmat [Social and educational construction of stigma]. In J. C. Croizet & J. P. Leyens (Eds.), *Mauvaises réputations: Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale [Bad reputations: Realities and issues of social stigmatization]* (pp. 177-213). Paris, France: Armand Colin.
- Guimond, S., Dambrun, M., Michinov, N., & Duarte, S. (2003). Does social dominance generate prejudice? Integrating individual and contextual determinants of intergroup cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 697-721.  
doi: 10.1037/0022-3514.84.4.697
- Guimond, S., De Oliveira, P., Kamiesjki, R., & Sidanius, J. (2010). The trouble with assimilation: Social dominance and the emergence of hostility against immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 642-650.  
doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.01.002
- Guimond, S., & Palmer, D. L. (1990). Type of academic training and causal attributions for social problems. *European Journal of Social Psychology*, 20, 61-75.  
doi: 10.1002/ejsp.2420200106
- Guimond, S., Palmer, D. L., & Bégin, G. (1989). Education, academic program and intergroup attitudes. *Canadian Review of Sociology*, 26, 193-216.  
doi: 10.1111/j.1755-618X.1989.tb00418.x
- Guimond, S., de la Sablonnière, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25, 142-188. doi: 10.1080/10463283.2014.957578
- Guimond, S., Streith, M., & Roebroeck, E. (2015). Les représentations du multiculturalisme en France: Décalage singulier entre l'individuel et le collectif. *Social Science Information*, 54, 52-77. doi: 10.1177/0539018414554826

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and colorblind beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.001
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.006
- Haegel, F. (2000). Niveau culturel et expression xénophobe. In P. Bréchon, A. Laurent, & P. Perrineau (Eds.), *Les cultures politiques des français* (pp.305-322). Paris, France: Presses de Sciences Po.
- Halabi, S., Dovidio, J.F., & Nadler, A. (2008). When and how do high status group members offer help: effects of social dominance orientation and status threat. *Political Psychology*, 29, 841-858. doi: 10.1111/j.1467-9221.2008.00669.x
- Hauser, S. M. (2000). Education, ability, and civic engagement in the contemporary United States. *Social Science Research*, 29, 556-582. doi: 10.1006/ssre.2000.0681
- Haut Conseil de l'Education (2007). L'école primaire – Bilan des résultats de l'École. Récupéré sur [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/40.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/40.pdf)
- Heaven, P. C. L. (1999). Attitudes toward women's rights: Relationships with social dominance orientation and political group identities. *Sex Roles*, 41, 605-614. doi: 10.1023/A:1018851606423
- Heaven, P. C. L., & Bucci, S. (2001). Right-wing authoritarianism, social dominance orientation and personality: an analysis using the IPIP measure. *European Journal of Personality*, 15, 49-56. doi: 10.1002/per.389
- Hedibel, M. (2002). Les formations à l'interculturel en IUFM: sous les pavés, la plage... *VEI Enjeux*, 129, 207-218.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Helbling, M. (2014). Opposing muslims and the muslim headscarf in Western Europe. *European Sociological Review*, 30, 242-257. doi: 10.1093/esr/jct038
- Hello, E. (2003). *Educational attainment and ethnic attitudes: How to explain their relationship* (Doctoral dissertation, University of Groningen).
- Hello, E., Scheepers, P., & Gijsberts, M. (2002). Education and ethnic prejudice in Europe: Explanations for cross-national variances in the educational effect on ethnic prejudice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 5-24.  
doi: 10.1080/00313830 120115589
- Hello, E., Scheepers, P., & Slegers, P. (2006). Why the more educated are less inclined to keep ethnic distance: An empirical test of four explanations. *Ethnic and Racial Studies*, 29, 959–985. doi: 10.1080/01419870600814015
- Hello, E., Scheepers, P., Vermulst, A., & Gerris, J. R. M. (2004). Association between educational attainment and ethnic distance in young adults: Socialization by schools or parents? *Acta Sociologica*, 47, 253-275. doi: 10.1177/0001699304046222
- Hennette Vauchez, S., & Valentin, V. (2014). *L'affaire Baby Loup ou la nouvelle laïcité*. Issy-les-Moulineaux: LGDJ.
- Herek, G. M. (1999). AIDS and stigma. *American Behavioral Scientist*, 42, 1106-1116.
- Hernes, G., & Knudsen, K. (1992). Norwegians' attitudes toward new immigrants. *Acta Sociologica*, 35, 123-139. doi: 10.1177/000169939203500204
- Hollifield, J. F. (2010, September). *Immigration, integration, and the republican model in France*. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Washington, DC. Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=1642214>
- Houziaux, A. (2004). Un conflit de lois. In A. Houziaux (Ed.), *Le voile, que cache-t-il?* (pp.11-24). Paris, France: Les éditions de l'atelier.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- IFOP. (2008). "Les Français, la religion et la laïcité après la visite du Pape Benoît XVI". Retrieved from <http://www.ifop.com/media/poll/benoit16.pdf>
- IFOP-Atlantico. (2015). "Les Français et leur perception de l'Islam". Disponible sur [http://www.ifop.com/media/poll/3096-1-study\\_file.pdf](http://www.ifop.com/media/poll/3096-1-study_file.pdf)
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2002). *L'orientation vers le lycée professionnel; La scolarisation au lycée professionnel*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation Nationale et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement professionnel. Retrieved from [http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondons-lecole/wpcontent/uploads/2012/07/rapport\\_igen\\_igaenr\\_1\\_orientation\\_au\\_lycee\\_professionnel\\_la\\_scolarisation\\_au\\_lyce\\_professionnel\\_janvier\\_2002.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondons-lecole/wpcontent/uploads/2012/07/rapport_igen_igaenr_1_orientation_au_lycee_professionnel_la_scolarisation_au_lyce_professionnel_janvier_2002.pdf)
- Jackman, M. R., & Muha, M. J. (1984). Education and intergroup attitudes: Moral enlightenment, superficial democratic commitment, or ideological refinement? *American Sociological Review*, 751-769.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel: L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation [Sociology of vocational school: The experience of pupils and teachers into a changing institution]*. Toulouse, France: Presses Universitaires du Mirail.
- Jennings, J. (2000). Citizenship, republicanism and multiculturalism in contemporary France. *British Journal of Political Science*, 30, 575-598. Retrieved from [https://faculty.unlv.edu/gbrown/hist362/Sp08%20readings/jennings\\_multiculturalism.pdf](https://faculty.unlv.edu/gbrown/hist362/Sp08%20readings/jennings_multiculturalism.pdf)
- Jenssen, A. T., & Engesbak, H. (1994). The many faces of Education: Why are people with lower education more hostile towards immigrants than people with higher education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 33-50.  
doi: 10.1080/0031383940380103



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25, 881–920. doi: 10.1111/j.1467-9221.2004.00402
- Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (2007). Social stratification and attitudes: a comparative analysis of the effects of class and education in Europe. *The British Journal of Sociology*, 58, 547-576. doi:10.1111/j.1468-4446.2007.00166.x.
- Kamiejski, R., Guimond, S., De Oliveira, P., Er-Rafiy, A., & Brauer, M. (2012). Le modèle républicain d'intégration: Implications pour la psychologie des relations entre groupes [The republican model of integration: The implications for the psychology of intergroup relations]. *L'Année Psychologique*, 112, 49-83.  
doi: 10.4074/S00035033120 01030.
- Kastoryano, R. (2004). Religion and incorporation: Islam in France and Germany. *International Migration Review*, 38, 1234-1255.  
doi: 10.1111/j.1747-7379.2004.tb00234.x
- Khosrokhavar, F. (2004). La laïcité française à l'épreuve de l'islam . In J. Baubérot (Ed.), *La laïcité à l'épreuve. Religions et libertés dans le monde (pp. 48-49)*. Paris, France: Universalis.
- Knowles, E. D., Lowery, B. S., Hogan, C. M., & Chow, R. M. (2009). On the malleability of ideology: Motivated construals of color blindness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 857-869. doi: 10.1037/a0013595
- Koopmans, R. (2013). Multiculturalism and immigration: A contested field in cross-national comparison. *Annual Review of Sociology*, 39, 147-169.  
doi: 10.1146/annurev-soc-071312-145630

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Koopmans, R., Statham, P., Giugni, M., & Passy, F. (2005). *Contested citizenship: Immigration and cultural diversity in Europe*. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota Press.
- Kunovich, R. M. (2004). Social structural position and prejudice: An exploration of cross-national differences in regression slopes. *Social Science Research*, 33, 20-44.  
doi: 10.1016/S0049-089X(03)00037-1
- Laborde, C. (2001). The culture(s) of the republic: Nationalism and multiculturalism in French republican thought. *Political Theory*, 29, 716-735.  
doi: 10.1177/0090591701029005006
- Laborde, C. (2010). *Français, encore un effort pour être républicains [French, just one more effort to be republican]!* Paris, France: Seuil.
- Lancee B., & Sarasin O. (2015). Educated preferences or selection effects? A longitudinal analysis of the impact of educational attainment on attitudes toward immigrants. *European Sociological Review*, 31, 490-501. doi: 10.1093/esr/jcv008.
- Legendre, F. (2002). Diversité culturelle et pratiques pédagogiques. Opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil [Cultural diversity and pedagogical practices. Opinions and attitudes of new school teachers of the Créteil Academy]. *Ville-Ecole-Integration-Enjeux*, 129, 190-206. Retrieved from webcndp.systeme.cndp.fr
- Levin, S., Matthews, M., Guimond, S., Sidanius, J., Pratto, F., Kteily, N., Pitpitan, E.V., & Dover, T. (2012). Assimilation, multiculturalism, and colorblindness: Mediated and moderated relationships between social dominance orientation and prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 207-212. doi: 10.1016/j.jesp.2011.06.019

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Levy, S. R., West, T. L., Ramirez, L., & Karafantis, D. M. (2006). The protestant work ethic: A lay theory with dual intergroup implications. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9, 95–115. doi: 10.1177/1368430206059874
- Lind, G. (2000). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education*, 10(1), 9-15. Retrieved from uni-konstanz.de
- Lister (2001). Citizenship and gender. In K. Nash and A. Scott (Eds.), *Blackwell companion to political sociology* (pp.323-332). Oxford, England: Blackwell.
- Livneh, H. (1982). On the origins of negative attitudes towards people with disabilities. *Rehabilitation literature*, 43, 338-347.
- Loftus, J. (2001). America's liberalization in attitudes toward homosexuality, 1973 to 1998. *American Sociological Review*, 66, 762-782. doi: 10.2307/3088957
- Lorcerie, F. (1996). Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration? *Revue Française de Pédagogie*, 117, 53-85.
- Lorcerie, F. (2002). L'éducation interculturelle: Etat des lieux. *Ville-Ecole-Integration Enjeux*, 129, 170-189.
- Lorcerie, F. (2003). La non-lutte contre les discriminations dans l'école française. *Hommes et migrations*, 1246, 6-16.
- Lorcerie, F. (2012). L'islam, un défi pour la laïcité à l'école? Dédramatiser les faits, désacraliser le mot, professionnaliser l'approche. *Tréma*, 37, 87-100.
- Lorcerie, F. (2013). Y a-t-il des élèves musulmans? *Diversité – Ville Ecole Intégration*, 168, 64-73.
- Lorcerie, F., Geisser, V. (2011). *Les Marseillais musulmans*. Open Society Foundations. Récupéré sur <http://www.millebords.org/IMG/pdf/f-muslims-marseille-fr-20110920.pdf>

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Maclure, J. & Taylor, C., (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Paris, France: La Découverte.
- Ma-Kellams, C., Ruiz, A. R., Lee, J., & Madu, A. (2014). Not all education is equally liberal: The effects of science education on political attitudes. *Journal of Social and Political Psychology*, 2, 143-163. doi:10.5964/jspp.v2i1.259
- Marchand, P. (2011). La laïcité, en attendant un vrai débat [*Laïcité*, while waiting for a genuine debate]. Retrieved from: <http://pascal-marchand.fr/spip.php?article49>
- Margolis, M., & Haque, K. E. (1981). Applied tolerance or fear of government? An alternative interpretation of Jackman's findings. *American Journal of Political Science*, 25, 241-255.
- Massignon, B. (2011). Laïcité in practice: the representations of French teenagers. *British Journal of Religious Education*, 33, 159-172. doi: 10.1080/01416200.2011.543598
- Mauger, G. (1998). La reproduction des milieux populaires “en crise” [The reproduction crisis in working-class neighbourhoods ]. *Ville Ecole Intégration*, 113, 6-16.
- Mayer, N., Michelat, G., & Tiberj, V. (2008). Etranger, immigré, musulman: les représentations de « l'autre » dans la société française [Foreigner, immigrant, Muslim: the representations of the « Other » in French society]. In Commission nationale Consultative des Droits de l'Homme, *La lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie: rapport d'activité année 2007* [*The fight against racism, anti-Semitism and xenophobia: activity report of 2007*] (pp.104-123). Paris, France: La Documentation française.
- McLaren, L. M. (2003). Anti-immigrant prejudice in Europe: Contact, threat perception, and preferences for the exclusion of migrants. *Social Forces*, 81, 909-936. doi: 10.1353/sof.2003.0038

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Meeus, J., Duriez, B., Vambeselaere, N., Phalet, K., Kuppens, P. (2009). Examining dispositional and situational effects on outgroup attitudes. *European Journal of Personality*, 23, 307–328. doi: 10.1002/per.710
- Meeusen, C., de Vroome, T., & Hooghe, M. (2013). How does education have an impact on ethnocentrism? A structural equation analysis of cognitive, occupational status and network mechanisms. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 507-522. doi: 10.1016/j.ijintrel.2013.07.002
- Merelman, R. M. (1980). Democratic politics and the culture of American education. *The American Political Science Review*, 74, 319-332.
- Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français: Vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle? *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 3 [en ligne]. Disponible sur <http://socio-logos.revues.org/1962>
- Michinov, N., Dambrun, M., Guimond, S., & Méot, A. (2005). Social dominance orientation, prejudice and discrimination: An innovative method for studying discriminatory behaviors. *Behavior Research Methods*, 37, 91-98.
- Milot, M. (2013). Dualisme des conceptions de la laïcité au Québec et en France [Dualism of conceptions of laïcité in Quebec and in France]. *The Tocqueville Review / La revue Tocqueville*, 34(1), 17-42. Retrieved from [muse.jhu.edu](http://muse.jhu.edu)
- Moreau, G. (2008). École: La double disqualification des lycées professionnels [School: The double disqualification of vocational schools]. In S. Beaud, J. Confavreux, & J. Lindgaard (Eds.), *La France invisible [The invisible France]* (pp. 594-602). Paris, France: La Découverte.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Moskowitz, G. B., Gollwitzer, P., Wasel, W., & Schaal, B. (1999). Preconscious control of stereotype activation through chronic egalitarian goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 167–184.
- Moskowitz, G. B., & Li, P. (2011). Egalitarian goals trigger stereotype inhibition: A proactive form of stereotype control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 103-116. doi: 10.1016/j.jesp.2010.08.014
- Newcomb, T. M. (1943). *Personality and social change: Attitude formation in a student community*. New York, NY, USA: Dryden Press.
- Newcomb, T. M., Koenig, K. E., Flacks, R., & Warwick, D. P. (1967). *Persistence and change: Bennington College and its students after 25 years*. New York, NY, USA: Wiley.
- Nie, N. H., Junn, J., & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. Chicago, III, USA: University of Chicago Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *The new religious intolerance: Overcoming the politics of fear in an anxious age*. United States of America: Harvard University Press.
- Observatoire Européen des Phénomènes Racistes et Xénophobes, (2006). *Perceptions de la discrimination et de l'islamophobie. Point de vue des membres des communautés musulmanes dans l'union européenne*. Retrieved from : [http://Eumc.europa.eu/fraWebsite/attachments/Perceptions\\_FR.pdf](http://Eumc.europa.eu/fraWebsite/attachments/Perceptions_FR.pdf)
- Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P. R., & Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école: Les apports de la psychologie interculturelle. *VEI Enjeux*, 129, 36-64.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349, 47161-47168. doi: 10.1126/science.aac4716

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ostapczuk, M., Musch, J., & Moshagen, M. (2009). A randomized-response investigation of the education effect in attitudes towards foreigners. *European Journal of Social Psychology*, 39, 920-931. doi: 10.1002/ejsp.588
- Oswald, D. L. (2005). Understanding Anti-Arab Reactions Post-9/11: The role of threats, social categories, and personal ideologies. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1775-1799. doi: 10.1111/j.1559-1816.2005.tb02195.x.
- Payet, J-P. (2002). « L'ethnicité, c'est les autres ». Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *Ville École Intégration Enjeux, Hors série 6*, 55-64. Récupéré sur [http://www.unige.ch/fapse/satie/files/6414/2771/3142/58\\_2002\\_Ethnicite\\_c-est-les-autres.pdf](http://www.unige.ch/fapse/satie/files/6414/2771/3142/58_2002_Ethnicite_c-est-les-autres.pdf)
- Pena-Ruiz, H. (1999). *Dieu et Marianne, Philosophie de la laïcité*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Pena-Ruiz, H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité?* Paris, France: Gallimard.
- Pena-Ruiz, H. (2014). *Dictionnaire amoureux de la laïcité*. Paris, France: Plon.
- Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires: L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation [The ambiguities of the ethnicization of school relationships: The example of family-school relationships through the implementation of a mediation device]. *VEI Enjeux*, 121, 130-147. Retrieved from <http://www.approches.fr/Les-ambiguites-de-l-ethnisation>
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., & Goren, M. J. (2009). Is multiculturalism or colorblindness better for minorities? *Psychological Science*, 20, 444-446. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02318
- Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17, 271-320. doi: 10.1080/10463280601055772

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-763. doi: 10.1037/0022-3514.67.4.741
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879.
- Quillian, L. (1995). Prejudice as a response to perceived group threat: Population composition and anti-immigrant and racial prejudice in Europe. *American Sociological Review*, 60, 586-611. doi: 10.2307/2096296
- Quinley, H. E., & Glock, C. Y. (1979). *Anti-semitism in America*. United States of America: The Free Press.
- Quist, R. M., & Resendez, M. G. (2002). Social dominance threat: Examining social dominance theory's explanation of prejudice as legitimizing myths. *Basic and Applied Social Psychology*, 24, 287-293. doi: 10.1207/S15324834BASP2404\_4
- Rattan, A., & Ambady, N. (2013). Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colorblindness and multiculturalism. *European Journal of Social Psychology*, 43, 12-21. doi: 10.1002/ejsp.1892
- Raveaud, M., (2003). Minorités, ethnicité et citoyenneté: Les modèles français et anglais sur les bancs de l'école [Minority, ethnicity and citizenship: The French and the English models on school benches]. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 19-28. Retrieved from <http://www.persee.fr/web/revues/home>
- Reynolds, K. J., Subasic, E., Lee, E., Bromhead, D., & Tindall, K. (2015). Does education really change us? The impact of school-based social processes on the person. In K. J. Reynolds & N. R. Branscombe (Eds.), *Psychology of change: Life contexts, experiences, and identities* (pp. 170-186). New York, NY, USA: Psychology Press.



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Richeson, J. A., & Nussbaum, R. J. (2004). The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 417-423.  
doi: 10.1016/j.jesp.2003.09.002
- Riek, B. M., Mania, E. W., & Gaertner, S.L. (2006). Intergroup threat and outgroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 336-353.  
doi: 10.1207/s15327957pspr1004\_4
- Roebroeck, E., & Guimond, S. (2015). Schooling, citizen-making, and anti-immigrant prejudice in France. *Journal of Social and Political Psychology*. Numéro thématique sur le thème : *The social psychology of citizenship, participation and social exclusion*, en accès libre à <http://jspp.psychopen.eu/pages/view/citizenship>
- Roebroeck, E., & Guimond, S. (in press). Psychologie des menaces collectives: *Le rôle de la dominance sociale*. In S. Caillaud, V. Bonnot, & E. Drozda-Senkowska (Eds.), *Les menaces autrement (penser, comprendre, agir)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Ryan, C.S., Hunt, J.S., Weibe, J.A., Peterson, C.R., & Casas, J.F. (2007). Multicultural and colorblind ideology, stereotypes, and ethnocentrism among Black and White Americans. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10, 617-637.  
doi: 10.1177/1368430207084105
- Sala Pala, V., & Simon, P. (2007). *Public and political debates on multicultural crises in France*. Report on national and European level cases: EMILIE. Retrieved from [http://www.eliamep.gr/old/eliamep/files/France\\_report\\_multicultural\\_discoures\\_Final.pdf](http://www.eliamep.gr/old/eliamep/files/France_report_multicultural_discoures_Final.pdf)

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Savelkoul, M., Scheepers, P., Tolsma, J., & Hagendoorn, L. (2011). Anti-muslim attitudes in the Netherlands: Tests of contradictory hypotheses derived from ethnic competition theory and intergroup contact theory. *European Sociological Review*, 27, 741-758. doi: 10.1093/esr/jcq035
- Schlueter, E., & Scheepers, P. (2010). The relationship between outgroup size and anti-outgroup attitudes. A theoretical synthesis and empirical test of group threat and intergroup contact theory. *Social Science Research*, 39, 285-295. doi: 10.1016/j.ssresearch.2009.07.006
- Schlüter, E., Meuleman, B., & Davidov, E. (2013). Immigrant integration policies and perceived group threat: A multilevel study of 27 Western and Eastern European countries. *Social Science Research*, 42, 670-682. doi:10.1016/j.ssresearch.2012.12.001
- Schmitt, M. T., Spears, R., & Branscombe, N. R. (2003). Constructing a minority group identity out of shared rejection: The case of international students. *European Journal of Social Psychology*, 33, 1-12. doi: 10.1002/ejsp.131
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens: Sur l'idée moderne de nation* [The community of citizens: About the modern idea of Nation]. Paris, France: Gallimard.
- Schnapper, D. (2004). La République face aux communautarismes [The threat of communitarianism to the integrity of the Republic of France]. *Etudes*, 400, 177-188. Retrieved from <http://www.cairn.info/revue-etudes-2004-2-page-177.htm>
- Schnapper, D., & Bachelier, C. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté* [What is citizenship]? Paris, France: Gallimard.
- Schnapper, D., Krief, P., & Peignard, E. (2003). French immigration and integration policy. A complex combination. In F. Heckmann & D. Schnapper (Eds.), *The integration of immigrants in European societies: National differences and trends of convergence* (pp. 15-44). Stuttgart, Germany: Lucius & Lucius.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005) Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010-1028. doi: 10.1037/0022-3514.89.6.1010
- Scott, J. W. (1998). *La citoyenne paradoxale: Les féministes françaises et les droits de l'homme* [The paradoxical citizen: The French feminists and the human rights]. Paris, France: Albin Michel.
- Scott, J. W. (2005). Symptomatic politics: The banning of Islamic head scarves in French public schools. *French Politics, Culture and Society*, 23(3), 106-127. Retrieved from <http://www.jstor.org/>
- Selznick, G. J., & Steinberg, S. (1969). *The tenacity of prejudice*. New York, NY, USA: Harper and Row.
- Semyonov, M., Raijman, R., & Gorodzeisky, A. (2006). The rise of anti-foreigner sentiment in European societies, 1988-2000. *American Sociological Review*, 71, 426-449. doi: 10.1177/000312240607100304
- Semyonov, M., Raijman, R., Tov, A. Y., & Schmidt, P. (2004). Population size, perceived threat, and exclusion: A multiple-indicators analysis of attitudes toward foreigners in Germany. *Social Science Research*, 33, 681-701. doi: 10.1016/j.ssresearch.2003.11.003.
- Shelton, J. N., Richeson, J. A., & Salvatore, J. (2005). Expecting to be the target of prejudice. Implications for interethnic interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1189-1202. doi: 10.1177/0146167205274894
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, J., Hood, W., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment*. Norman, OK, USA: University Book Exchange.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Sidanius, J., Levin, S., Federico, C. M., & Pratto, F. (2001). Legitimizing ideologies: The social dominance approach. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice and intergroup relations* (pp. 307-331). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Pratto, F., & Bobo, L. (1996). Racism, conservatism, affirmative action, and intellectual sophistication: A matter of principled conservatism or group dominance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 476–490.  
doi: 10.1037/0022-3514.70.3.476
- Sidanius, J., Pratto, F., Martin, M., & Stallworth, L. M. (1991). Consensual racism and career track: Some implications of social dominance theory. *Political Psychology*, 12, 691-721. doi: 10.2307/3791552
- Sidanius, J., Pratto, F., van Laar, C., & Levin, S. (2004). Social dominance theory: Its agenda and method. *Political Psychology*, 25, 845–880.  
doi: 10.1111/j.1467-9221.2004.00401.x
- Simon, P. (2015, 15 février). Construire une cohésion à partir de la diversité, et pas dans sa négation. *Les Inrocks*. Consulté le 2 juillet 2015. Disponible à l'adresse: <http://www.lesinrocks.com/2015/02/15/actualite/patrick-simon-construire-une-cohesion-partir-de-la-diversite-et-pas-dans-sa-negation-11562488/>

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Simon, P., & Tiberj, V. (2013). Sécularisation ou regain religieux: la religiosité des immigrés et de leurs descendants. *Document de travail n°196. Série Trajectoires et Origines (TeO) Enquête sur la diversité des populations en France*. Consulté le 2 juillet 2015.  
Disponible à l'adresse:  
[https://www.ined.fr/fichier/s\\_rubrique/19585/document\\_.travail\\_2013\\_196\\_religion.fr.pdf](https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19585/document_.travail_2013_196_religion.fr.pdf)
- Smeding A, Darnon C, Souchal C, Toczek-Capelle M-C, Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PLoS ONE* 8(8): e71678. doi:10.1371/journal.pone.0071678
- Stasi, B. (2003). *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République: rapport au Président de la République [Commission of reflexion on the application of the principle of laïcité in the Republic: report to the President of the Republic]*. Paris, France: La Documentation Française. Retrieved from <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/>
- Stephan, W. G., Boniecki, K. A., Ybarra, O., Bettencourt, A., Ervin, K. S., Jackson, L. A., McNatt, P. S., & Renfro, C. L. (2002). The role of threats in the racial attitudes of Blacks and Whites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1242-1254. doi: 10.1177/01461672022812009
- Stephan, W. G., Renfro, C. L., Esses, V. M., Stephan, C. W., & Martin, T. (2005). The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 1-19. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.04.011
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (1996). Predicting prejudice. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 409-426. doi: 10.1016/0147-1767(96)00026-0

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Stephan, W. G., & Stephan, C.W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23-46). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Stephan, W. G., Ybarra, O., & Bachman, G. (1999). Prejudice toward immigrants. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2221-2237. doi: 10.1111/j.1559-1816.1999.tb00107.x
- Stewart, B. D., von Hippel, W., & Radvansky, G. A. (2009). Age, race, and implicit prejudice using process dissociation to separate the underlying components. *Psychological Science*, 20, 164-168. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02274.x
- Strabac, Z., & Listhaug, O. (2008). Anti-Muslim prejudice in Europe: A multilevel analysis of survey data from 30 countries. *Social Science Research*, 37, 268-286. doi: 10.1016/j.ssresearch.2007.02.004
- Stroebe, W., & Strack, F. (2014). The alleged crisis and the illusion of exact replication. *Perspectives on Psychological Science*, 9, 59-71. doi: 10.1177/1745691613514450
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tapernoux, P. (1997). *Les Enseignants face aux racismes*. Paris, France: Anthropos.
- Tévanian, P. (2005). *Le voile médiatique. Un faux débat: « l'affaire du foulard islamique »*. Paris, France: Éditions Raisons d'agir.
- Tévanian, P. (2007). *La République du mépris: Les métamorphoses du racisme dans la France des années Sarkozy*. Paris, France: La Découverte.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22, 389-404. doi: 10.1080/0141192960220402

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Turner, J.C. (1987). A self-categorization theory. In J.C. Turner, M.A. Hogg, P.J. Oakes, S.D. Reicher, & M.S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 42-67). Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. New York, NY, USA: Blackwell.
- UNESCO (2006). Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878f.pdf>
- van der Noll, J. (2010). *Public support for a ban on headscarves: A cross national perspective*. *International Journal of Conflict and Violence*, 4, 191–204.
- van de Werfhorst, H. G. (2007). *Vocational education and active citizenship behavior in cross-national perspective* (Working Paper No. 07/62). Retrieved from University of Amsterdam website: [http://www.uva aias.net/uploaded\\_files/publications/WP62.pdf](http://www.uva aias.net/uploaded_files/publications/WP62.pdf)
- Van Hiel, A., & Mervielde, I. (2005). Authoritarianism and social dominance orientation: Relationships with various forms of racism. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 2323–2344. doi: 10.1111/j.1559-1816.2005.tb02105.x
- Van Laar, C., Sidanius, J., Rabinowitz, J. L., & Sinclair, S. (1999). The three Rs of academic achievement: Reading, 'riting, and racism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 139–151. doi: 10.1177/0146167299025002001
- van Zanten, A. (1997). Schooling immigrants in France in the 1990s: Success or failure of the republican model of integration? *Anthropology & Education Quarterly*, 28, 351-374. doi: 10.1525/aeq.1997.28.3.351
- Váradi, L. (2014). *Youths trapped in prejudice: Hungarian adolescents' attitudes towards the Rom*. Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-05891-3

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Velasco González, K., Verkuyten, M., Weesie, J., & Poppe, E. (2008). Prejudice towards Muslims in the Netherlands: Testing integrated threat theory. *British Journal of Social Psychology*, 47, 667-685. doi: 10.1348/014466608X284443.
- Verkuyten, M. (2005). Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 121-138. doi: 10.1037/0022-3514.88.1.121
- Verkuyten, M. (2011). Assimilation ideology and outgroup attitudes among ethnic majority members. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 789-806. doi: 10.1177/1368430211398506
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes: An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18, 179-190. doi: 10.1027/1016-9040/a000152
- Vogt, W. P. (1997). *Tolerance and education: Learning to live with diversity and difference*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Vorauer, J. D., Gagnon, A., & Sasaki, S. J. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological Science*, 20, 838-845. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02369.x
- Wagner, U., & Zick, A. (1995). The relation of formal education to ethnic prejudice: Its reliability, validity and explanation. *European Journal of Social Psychology*, 25, 41-56. doi: 10.1002/ejsp.2420250105
- Weil, F. D. (1985). The variable effects of education on liberal attitudes: A comparative historical analysis of anti-semitism using public opinion survey data. *American Sociological Review*, 50, 458-474. doi: 10.2307/2095433



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Weil, P. (2005). *La République et sa diversité: Immigration, intégration, discriminations* [*The Republic and its diversity: Immigration, integration, discriminations*]. Paris, France: Seuil.
- Weil, P. (2009). *Liberté, égalité, discriminations: L'identité nationale au regard de l'histoire* [*Liberty, equality and discrimination: National identity in light of history*]. Paris, France: Gallimard.
- Weldon, S. A. (2006). The institutional context of tolerance for ethnic minorities: A comparative, multilevel analysis of Western Europe. *American Journal of Political Science*, 50, 331-349. doi: 10.1111/j.1540-5907.2006.00187.x
- Withol de Wenden, C. (2012). Les dynamiques migratoires dans le monde. *Humanitaire* [*En ligne*], 33. <http://humanitaire.revues.org/index1412.html>
- Woehrling, J.-M. (2010). Laïcité, neutralité. In F. Messner (Ed.), *Dictionnaire Droit des Religions*. Paris: CNRS Editions.
- Wolsko, C., Park, B., & Judd, C. M. (2006). Considering the Tower of Babel: Correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research*, 19, 277–306. doi: 10.1007/s11211-006-0014-8
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2000). Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and color-blind perspectives on judgements of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 635-654. doi: 10.1037/0022-3514.78.4.635
- Young, I. M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, 99, 250-274. Retrieved from [www.jstor.org](http://www.jstor.org)
- Zick, A. , Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Intolerance, prejudice and discrimination – A European report*. Berlin, Germany: Friedrich Ebert Stiftung.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Zirotti, J.-P. (1980). Le jugement professoral: un système de classement « qui ne fait pas de différences ». *Langage et société*, 14, 3-42.

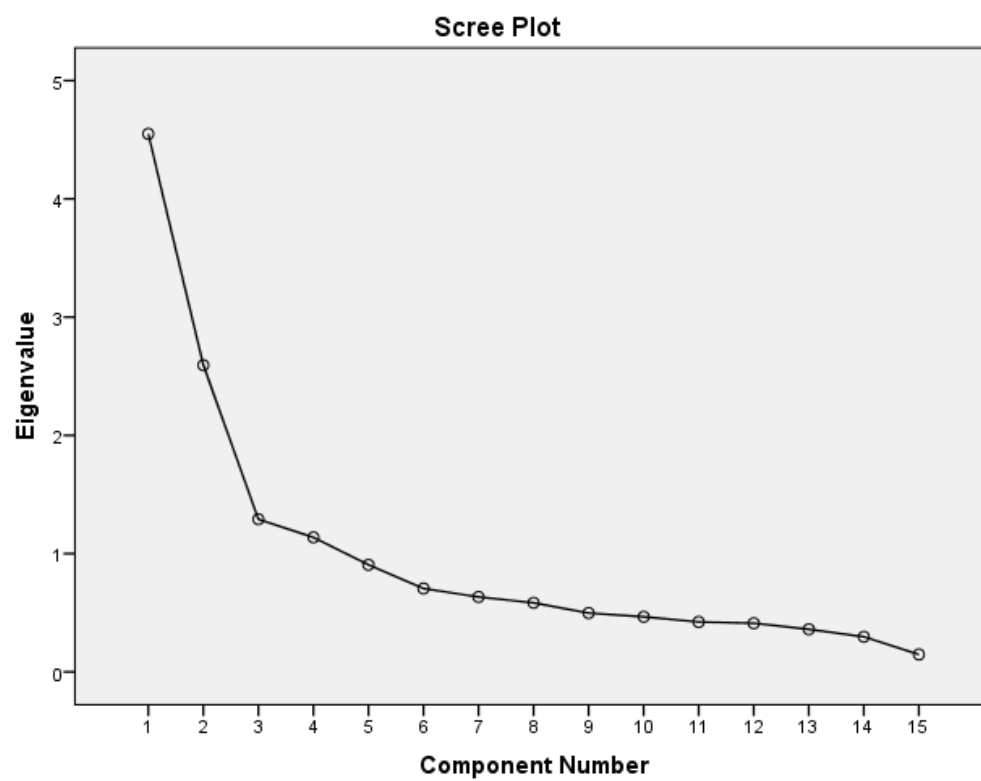
---

---

## Annexes

---

Annexe I. Chapitre 1



*Figure A1.* Diagramme des valeurs propres (étude 2)

Tableau A1

*Items Mesurant l'Adhésion au Modèle Républicain**Analyse en Composantes Principales avec Rotation Varimax avec extraction basée sur les valeurs propres*

Items	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
1. La laïcité est un principe qui me tient beaucoup à cœur. ( <i>Attach1</i> )	.21	.20	<b>.90</b>	.01
2. La laïcité est un principe important. ( <i>Attach2</i> )	.20	.14	<b>.90</b>	.04
3. Il serait normal qu'en France, l'Etat finance la construction de mosquées, de synagogues et de temples. ( <i>Financement1</i> )	.20	-.22	.14	<b>-.80</b>
4. Je suis opposé à ce que le gouvernement finance la construction d'édifices religieux. ( <i>Financement2</i> )	.02	.10	.17	<b>.86</b>
5. Cela ne me dérange pas que sur la photo de la carte d'identité française, les catholiques ou les musulman(e)s conservent un signe marquant leur confession. ( <i>score inversé, NL3</i> )	.20	<b>-.67</b>	.05	.07
6. Autant que possible, les pratiques religieuses devraient être à caractère privé et non public. ( <i>NL4</i> )	.08	<b>.76</b>	.04	.15
7. Il me semble tout à fait normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits. ( <i>NL5</i> )	.03	<b>.82</b>	.09	.04
8. Je suis favorable à la séparation du religieux et de l'Etat en France comme dans les autres pays. ( <i>NL6</i> )	.31	<b>.54</b>	.23	.13
9. Dans un état démocratique, toutes les religions devraient être considérées comme égales. ( <i>ER1</i> )	<b>.65</b>	-.01	.33	-.15
10. Chaque citoyen doit être libre de pratiquer la religion de son choix. ( <i>ER2</i> )	<b>.66</b>	-.06	.27	.03
11. Je ne veux pas qu'on définisse les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion. ( <i>ER3</i> )	<b>.76</b>	-.12	.16	-.11
12. La société française est composée de citoyens avant toute chose, et non pas de communautés. ( <i>ER4</i> )	<b>.66</b>	.05	.07	-.10
13. Un Français doit être pris en considération en tant que tel et pas en tant que membre d'une communauté particulière (culturelle, religieuse, sexuelle...). ( <i>ER5</i> )	<b>.75</b>	.04	-.03	.05
14. Pour l'unité du pays, les individus doivent être considérés comme citoyen avant de l'être comme "black, blanc, beur", femme, homme, homosexuel ou hétérosexuel. ( <i>ER6</i> )	<b>.78</b>	.22	.06	-.06
15. Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. ( <i>ER7</i> )	<b>.79</b>	.01	.10	.02

\**Attach* = Items mesurant l'attachement à la laïcité (facteur 3, 8.61% de la variance totale); *NL* = Items mesurant l'adhésion à la nouvelle laïcité (facteur 2, 17.29% de la variance totale); *ER* = Items mesurant l'adhésion au principe d'égalité républicaine (facteur 1, 30.33% de la variance totale); *Financement* = Items relatifs aux questions de financement des édifices religieux (facteur 4, 7.58% de la variance totale).

**Annexe A: Mesure d'adhésion à la laïcité**

1. Il est tout à fait normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits.
2. Cela ne me dérangerait pas si les signes marquant l'appartenance religieuse étaient autorisés sur les photos des cartes d'identité. (à recoder)
3. Il serait acceptable que l'Etat finance la construction de mosquées, de synagogues, de temples et d'églises. (à recoder)
4. Les pratiques religieuses doivent être à caractère privé et non public.
5. Je suis favorable à la nette séparation de la religion et de la politique.

**Annexe B: Mesure d'adhésion à la citoyenneté**

1. La société française est composée de citoyens avant toute chose et non pas de communautés.
2. Il est important de reconnaître que les gens sont fondamentalement les mêmes peu importe leurs origines culturelles ou ethniques.
3. Il est préférable de juger les autres en tant que citoyens plutôt qu'en tant que membres d'un groupe ethnique ou culturel.
4. Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine ou de religion.
5. Il n'est pas acceptable de définir les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion.

**Annexe C: Mesure d'adhésion au multiculturalisme**

1. Les immigrés devraient abandonner leur culture d'origine pour adopter la culture française. (à recoder)
2. Les immigrés devraient garder leur culture d'origine tout en s'adaptant à la culture française.
3. Une société composée de différents groupes culturels est plus apte à faire face aux problèmes qui peuvent survenir dans des domaines variés.
4. Les étrangers devraient faire plus d'efforts pour s'adapter aux traditions culturelles françaises s'ils souhaitent demeurer en France. (à recoder)
5. L'unité du pays est affaiblie par l'attachement des groupes culturels à leur mode de vie d'origine. (à recoder)
6. Les parents immigrés devraient encourager leurs enfants à conserver la culture et les traditions de leur pays d'origine.

**Annexe D: Mesure de l'adoption d'une approche éducative multiculturelle**

1. Dans la classe, il est important d'être sensible aux différences culturelles.
2. Il est important que les enfants apprennent que les gens d'une autre culture peuvent avoir des valeurs différentes.
3. Quand je rencontre des parents de milieux culturels différents, je passe plus de temps à essayer de comprendre leur point de vue et à le valoriser.
4. La gestion de la diversité culturelle devrait faire partie de la formation des enseignants.
5. Il faudrait apprendre aux enfants le plus tôt possible à respecter les autres cultures.
6. En conseillant les parents qui sont d'un milieu culturel différent, j'essaie de faire preuve de considération envers leurs particularités culturelles.

**Annexe E: Mesure de l'adoption d'une approche éducative égalitariste (« color-blind »)**

1. Dans la classe, il est important que les élèves de différentes origines reconnaissent les similitudes qui existent entre eux.
2. L'école devrait viser à encourager et à valoriser les similarités entre les élèves des différents milieux culturels.
3. On devrait apprendre aux élèves que les gens de différentes origines culturelles ont souvent beaucoup de choses en commun.
4. Quand il y a un conflit entre des élèves en raison de leurs différences culturelles, on devrait les encourager à trouver leurs points communs pour qu'ils s'entendent.

**Annexe F: Mesure d'orientation à la dominance sociale**

1. Il faut améliorer l'égalité sociale. (à recoder)
2. Il y aurait moins de problèmes si l'on traitait les gens de façon plus égalitaire. (à recoder)
3. Il est normal que certains groupes de personnes aient plus de chance dans la vie que d'autres.
4. Parfois, il faut maintenir les autres groupes à leur place.
5. On devrait s'efforcer de faire en sorte que les revenus des gens soient aussi égaux que possible. (à recoder)
6. Il y aurait moins de problèmes si certains groupes acceptaient de rester à leur place.
7. Afin d'obtenir ce que l'on veut, il est parfois nécessaire d'utiliser la force contre d'autres groupes.
8. Aucun groupe ne devrait dominer dans la société. (à recoder)

**Annexe G: Mesure des préjugés à l'encontre des immigrants**

1. Les étrangers qui vivent en France devraient avoir le droit de vote aux élections locales. (à recoder)
2. On ne devrait pas accorder facilement la nationalité française.
3. Les Français devraient être prioritaires en matière d'emploi.
4. Il est normal que les étrangers en situation irrégulière soient renvoyés dans leur pays d'origine.
5. Je considère que la société est injuste à l'égard des immigrés. (à recoder)
6. Les Français devraient être prioritaires en matière de logement.
7. On peut facilement comprendre la colère que ressentent les Maghrébins en France. (à recoder)
8. La diversité qu'apportent les étrangers est un enrichissement pour le pays. (à recoder)



## **Annexe II. Chapitre 2**

### **Annexe A. Mesures utilisées dans l'étude 1 (chapitre 2)**

#### *- Préjugés envers les immigrants*

1. Il faudrait donner plus de droits aux immigrants. (à recoder)
2. Quand les emplois sont rares, les Français devraient avoir priorité sur les immigrants à l'embauche.
3. Quand on expulse des étrangers de force, j'ai honte d'être Français. (à recoder)
4. Aujourd'hui, il y a trop d'immigrants en France.
5. Aux prochaines élections, je voterai pour un parti qui souhaite réduire les discriminations dans ce pays. (à recoder)
6. Le mariage entre des gens d'origines culturelles ou raciales différentes est généralement une mauvaise idée.
7. Personnellement, je n'aurais aucun problème à emménager dans un quartier où vivent beaucoup d'immigrants. (à recoder)
8. A cause du nombre d'immigrants, j'ai parfois l'impression d'être étranger en France.

#### *- Préjugés envers les musulmans*

1. L'Islam est une source d'enrichissements culturels pour la France. (à recoder)
2. Les attitudes des musulmans à l'égard des femmes sont contraires aux valeurs françaises.
3. Il est incompatible d'être musulman pratiquant et de vivre dans une société moderne.
4. Je suis favorable à l'interdiction du voile intégral (la burqa) dans les lieux publics en France.
5. Les valeurs culturelles des sociétés occidentales et des sociétés islamiques sont incompatibles entre elles.
6. Je suis favorable aux actions militaires contre Al Qaeda.

#### *- Adhésion au principe d'égalité républicaine (colorblind)*

1. La société française est composée de citoyens avant toute chose et non pas de communautés.
2. Il est préférable de juger les autres en tant que citoyens plutôt qu'en tant que membres d'un groupe ethnique ou culturel.
3. Il est important de reconnaître que les gens sont fondamentalement les mêmes peu importe leurs origines culturelles ou ethniques.

4. Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine ou de religion.
5. Il n'est pas acceptable de définir les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion.
6. A mon avis, tous les citoyens français sont égaux peu importe les différences d'origine.

- *Adhésion à la nouvelle laïcité*

1. Il est tout à fait normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits.
2. Cela ne me dérange pas que sur la photo de la carte d'identité française (passeport...), les catholiques ou les musulmanes conservent un signe marquant leur confession. (à recoder)
3. Autant que possible, les pratiques religieuses doivent être à caractère privé et non public.
4. Il est normal que l'Etat finance la construction de mosquées, de synagogues et de temples (églises). (à recoder)
5. Je suis favorable à la nette séparation du religieux et du politique en France.

- *Orientation à la dominance sociale*

1. L'égalité des groupes devrait être notre idéal. (à recoder)
2. C'est probablement une bonne chose qu'il y ait certains groupes au sommet et d'autres au plus bas niveau.
3. Certains groupes sont tout simplement inférieurs aux autres groupes.
4. Dans la mesure du possible, nous devons agir pour que les conditions des différents groupes soient égales. (à recoder)
5. Les groupes inférieurs devraient rester à leur place.
6. Il faut améliorer l'égalité sociale. (à recoder)

- *Orientation politique*

*En ce qui concerne la politique, les gens parlent souvent de «gauche» et de «droite». Vous, personnellement, où vous classeriez-vous sur une échelle où 0 est la position la plus à gauche et 10 la plus à droite ?*

- *Menace symbolique perçue*

1. Les immigrés font progresser les valeurs et les coutumes de notre société. (à recoder)
2. Certains immigrés menacent notre manière de vivre et nos valeurs en France.

- *Menace réaliste perçue*

1. Les immigrants qui vivent ici menacent l'économie française.
2. Les immigrants sont un atout pour l'économie française. (à recoder)

**Annexe B. Mesures utilisées dans l'étude 2 (chapitre 2)**

- *Attachement à la laïcité*

1. La laïcité est un principe qui me tient beaucoup à coeur.
2. La laïcité est un principe important.

- *Adhésion au principe d'égalité républicaine (colorblind)*

1. La société française est composée de citoyens avant toute chose et non pas de communautés.
2. Il est important de reconnaître que les gens sont fondamentalement les mêmes peu importe leurs origines culturelles ou ethniques.
3. Il est préférable de juger les autres en tant que citoyens plutôt qu'en tant que membres d'un groupe ethnique ou culturel.
4. Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine ou de religion.
5. Il n'est pas acceptable de définir les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion.

- *Orientation à la dominance sociale*

1. Il est normal que certains groupes de personnes aient plus de chance dans la vie que d'autres.
2. Dans la mesure du possible, il faut agir pour que les conditions des différents groupes soient égales. (à recoder)
3. Pour aller de l'avant dans la vie, il est parfois nécessaire d'écraser d'autres groupes.
4. L'égalité des groupes devrait figurer parmi nos idéaux. (à recoder)
5. Il y aurait moins de problèmes si l'on traitait les gens de façon plus égalitaire. (à recoder)
6. C'est probablement une bonne chose qu'il y ait certains groupes au sommet et d'autres au plus bas niveau.
7. Parfois, il faut maintenir les autres groupes à leur place.
8. On devrait accorder des chances égales dans la vie à tous les groupes. (à recoder)
9. Il y aurait moins de problèmes si certains groupes acceptaient de rester à leur place.
10. Aucun groupe ne devrait dominer dans la société. (à recoder)

## Annexe II. Chapitre 2

### - *Fréquence des contacts intergroupes:*

Au travail, avez-vous fréquemment des contacts avec des personnes issues de l'immigration ?  
Jamais 1 2 3 4 5 Très souvent

**Annexe C. Mesures utilisées dans l'étude 3 (chapitre 2)**

- *Attachement à la laïcité*

1. La laïcité est un principe qui me tient beaucoup à coeur.
2. La laïcité est un principe important.

- *Adhésion au principe d'égalité républicaine (colorblind)*

1. La société française est composée de citoyens avant toute chose et non pas de communautés.
2. Il est important de reconnaître que les gens sont fondamentalement les mêmes peu importe leurs origines culturelles ou ethniques.
3. Il est préférable de juger les autres en tant que citoyens plutôt qu'en tant que membres d'un groupe ethnique ou culturel.
4. Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine ou de religion.
5. Il n'est pas acceptable de définir les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion.

- *Orientation à la dominance sociale*

1. Dans la mesure du possible, nous devons agir pour que les conditions des différents groupes soient égales. (à recoder)
2. Il y aurait moins de problèmes si l'on traitait les gens de façon plus égalitaire. (à recoder)
3. Aucun groupe ne devrait dominer dans la société. (à recoder)
4. Il est normal que certains groupes de personnes aient plus de chance dans la vie que d'autres.
5. C'est probablement une bonne chose qu'il y ait certains groupes au sommet et d'autres au plus bas niveau.
6. On devrait accorder des chances égales dans la vie à tous les groupes. (à recoder)
7. On devrait s'efforcer de faire en sorte que les revenus des gens soient aussi égaux que possible. (à recoder)
8. Parfois, il faut maintenir les autres groupes à leur place.
9. Certains groupes de personnes sont tout simplement inférieurs aux autres groupes.
10. Il y aurait moins de problèmes si certains groupes acceptaient de rester à leur place.
11. Afin d'obtenir ce que l'on veut, il est parfois nécessaire d'utiliser la force contre d'autres groupes.
12. L'égalité des groupes devrait être notre idéal. (à recoder)

## **Annexe D. Mesures utilisées dans l'étude 3 (chapitre 2)**

### **Texte introductif contrôle**

Le 18 avril 1951 signe le début de l'unification de l'Europe. En effet, ce jour même, 6 pays ont décidé d'unir leurs forces dans le commerce de charbon et d'acier. La coopération n'est, désormais, plus limitée au charbon et à l'acier, mais un vaste marché commun a été établi. La plupart des conséquences importantes à cet égard sont l'introduction de l'euro et l'ouverture des frontières européennes internes. Parce qu'il est important de savoir dans quelle mesure les citoyens sont d'accord avec les choix des différents pays membres de l'UE, les universités de toute l'Europe ont été invitées à organiser des sondages. A cet égard, nous avons choisi de nous concentrer sur un sujet qui revêt une pertinence directe pour les citoyens français: l'entrée de la Turquie dans l'UE.

### **Paragraphe supplémentaire menace réaliste**

#### **Les principales craintes**

Pour ce qui est de l'entrée de la Turquie, l'un des problèmes les plus importants semble être la différence dans le coût de la vie entre la Turquie et les autres États membres européens. La Turquie ne serait pas seulement le plus grand, mais aussi le plus pauvre des pays européens. Le Produit National Brut turc (PNB) est égal à seulement 30% de la moyenne européenne, et le revenu moyen turc équivaut à seulement 62% du revenu moyen polonais et seulement 12% du revenu des habitants des anciens États membres. Des recherches récentes ont souligné que la seule chose qui pourrait changer cela serait un transfert d'argent gigantesque des anciens États membres. Cela se résumerait à une réduction drastique du bien-être chez le citoyen français moyen. En outre, il est prévu que l'entrée de la Turquie dans l'UE soit accompagnée d'une vague de migration colossale. En raison des différences importantes dans le coût de la vie, il est estimé que quelque 2,5 millions de Turcs se serviraient de l'ouverture des frontières pour émigrer. Les destinations populaires seraient probablement l'Allemagne, les Pays-Bas, la Belgique et la France parce que ces pays accueillent déjà d'importantes communautés d'immigrés. L'immigration massive de forces de travail bon marché constituerait une menace réaliste pour le marché du travail français: le chômage augmenterait, et, comme conséquence les salaires baisseraient. Dans le pire des cas, le système de sécurité sociale déjà fragile s'effondrerait. Mais l'entrée de la Turquie dans l'Europe pourrait avoir un autre effet dévastateur : il serait très attrayant pour diverses entreprises de migrer vers la Turquie. Les économistes convergent sur l'opinion que les propriétés bon marché, les bas salaires et les faible taux d'imposition seraient encore plus attrayants que les bas salaires et les impôts dans les pays récemment inclus de l'Europe de l'Est.

### **Paragraphe supplémentaire menace symbolique**

#### **Les principales craintes**

Pour ce qui est de l'entrée de la Turquie, l'un des problèmes les plus importants semble être la différence culturelle entre la Turquie et les autres États membres européens. Le fait que la Turquie soit un pays islamique, dont la population est musulmane à 98%, est source de beaucoup de critiques. Pour l'heure, l'Europe se compose seulement de pays à orientation religieuse chrétienne, faisant de la Turquie un pays, non seulement exceptionnel par rapport à la religion, mais aussi à l'égard de l'histoire, des habitudes culturelles et du système de valeur. A cet égard, un sondage récent, réalisé par l'Université d'Istanbul en 2009, montre que la religion est la valeur suprême pour 62% des personnes interrogées ; alors que la laïcité et la démocratie arrivent respectivement au deuxième et troisième rang avec 16% et 13% d'opinions favorables. D'après Samuel P. Huntington, dans les années 1980 et 1990, le gouvernement turc aurait alloué au Bureau des affaires religieuses un budget supérieur à celui d'autres ministères, afin de financer la construction de mosquées et de rendre l'instruction religieuse obligatoire dans les écoles publiques. En outre, l'entrée de la Turquie en Europe est susceptible de modifier radicalement le paysage culturel et religieux dans les pays d'accueil, mettant ainsi en danger la culture d'origine de ces pays. En raison de tout cela, les critiques affirment que la Turquie n'est pas encore prête à entrer dans l'UE: les différences culturelles existantes mettraient en danger l'identité culturelle des États membres actuels.



**Annexe III. Chapitre 3 – Article 1**

**Appendix A. Scale of school identification**

1. Je suis content(e) de faire partie de l'établissement scolaire dans lequel je suis [I'm glad to be part of the school in which I am].
2. Il est très important pour moi d'être membre de cet établissement [It is very important for me to be a member of this institution].
3. Je voudrais changer d'établissement [I would like to change schools]. (reverse-scored)
4. Je me sens complètement étranger(e) à cet établissement [I feel like a stranger in this school]. (reverse-scored)
5. J'ai beaucoup d'amis dans mon établissement [I have many friends in my school].

**Appendix B. Scale of prejudice against immigrants**

1. Les étrangers qui vivent en France ne devraient pas avoir le droit de vote aux élections locales [Foreigners living in France should not have the right to vote in local elections].
2. Les Français devraient être prioritaires en matière d'emploi [French should have priority over immigrants for employment].
3. Je considère que la société est injuste à l'égard des immigrés [I consider that society is unfair to immigrants]. (reverse-scored)
4. La diversité qu'apportent les étrangers est un enrichissement pour le pays [Diversity brought by foreigners is an enrichment for the country]. (reverse-scored)

## Annexe IV. Chapitre 3 – Article 2

**Analyses complémentaires avec la classification de Smeding et al. (2013), (Tableau A1 à A4)**

Tableau A1

*Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique de l'attachement à la laïcité sur les variables socio-démographiques, la filière d'étude (C1 et C2), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.*

Attachement à la laïcité	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$
(Constante)	3.696	.042	***	3.732	.043	***	3.743	.044	***
Genre	-.099	.033	-.107 **	-.091	.033	-.098 **	-.089	.033	-.096 **
Origines culturelles	.031	.042	.027	.063	.041	.055	.067	.041	.058
Statut social	.046	.033	.049	.050	.033	.055	.067	.041	.058
C1			.	.195	.050	.148 ***	.182	.051	.138 ***
C2				.125	.094	.051	.155	.098	.063
Identification				.209	.047	.169 ***	.201	.053	.164 ***
Acceptation				-.032	.050	-.024	.011	.058	.008
Identification*C1							.091	.074	.050
Identification*C2							-.075	.132	-.026
Acceptation*C1							.008	.079	.004
Acceptation*C2							.213	.145	.068
<i>F</i>		3.567 *			8.390 ***			5.783 ***	
<i>R</i> <sup>2</sup>		.010			.064			.065	
$\Delta R^2$		.014 *			.058 ***			.006	

*Note.* *N* = 762. *b*, bêtas non standardisés; *SE*, erreurs standards; *R*<sup>2</sup>, *R*<sup>2</sup> ajustés;  $\Delta R^2$ , changement de *R*<sup>2</sup>

†  $p \leq .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Genre: fille = -1; garçon = 1; Origines culturelles: France = -1; autre pays = 1; Statut social: défavorisé = -1; favorisé = 1; C1: collège = -0.5, lycée professionnel = -.05, lycée général = +1; C2: collège = -0.5, lycée professionnel = +.05, lycée général = 0.

Tableau A2

*Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique de l'adhésion au principe d'égalité républicaine sur les variables socio-démographiques, la filière d'étude (C1 et C2), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.*

Egalité républicaine	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$
(Constante)	4.230	.029	***	4.222	.030	***	4.224	.031	***
Genre	-.116	.023	-.176 ***	-.107	.024	-.161 ***	-.105	.024	-.159 ***
Origines culturelles	.022	.029	.027	.045	.029	.055 †	.047	.029	.058 †
Statut social	.029	.023	.043	.025	.023	.037	.026	.023	.039
C1				.115	.036	.121 **	.109	.036	.114 **
C2				-.134	.067	-.076 *	-.125	.069	-.071 †
Identification				.090	.033	.103 **	.099	.037	.114 **
Acceptation				.012	.036	.013	.033	.041	.035
Identification*C1							.070	.053	.054
Identification*C2							.005	.092	.002
Acceptation*C1							.031	.056	.022
Acceptation*C2							.099	.103	.044
<i>F</i>		8.791	***		6.672	***		4.785	***
<i>R</i> <sup>2</sup>		.029			.048			.050	
$\Delta R^2$		.033	***		.024	**		.007	

*Note.* *N* = 788. *b*, bêtas non standardisés; *SE*, erreurs standards; *R*<sup>2</sup>, *R*<sup>2</sup> ajustés;  $\Delta R^2$ , changement de *R*<sup>2</sup>

†  $p \leq .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Genre: fille = -1; garçon = 1; Origines culturelles: France = -1; autre pays = 1; Statut social: défavorisé = -1; favorisé = 1; C1: collège = -0.5, lycée professionnel = -.05, lycée général = +1; C2: collège = -0.5, lycée professionnel = +.05, lycée général = 0.

Tableau A3

*Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique de l'adhésion au principe de nouvelle laïcité sur les variables socio-démographiques, la filière d'étude (C1 et C2), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.*

Nouvelle laïcité	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$
(Constante)	3.154	.033	***	3.190	.035	***	3.187	.036	***
Genre	.093	.026	.122 ***	.098	.027	.128 ***	.100	.027	.130 ***
Origines culturelles	-.173	.033	-.182 ***	-.164	.033	-.173 ***	-.164	.033	-.173 ***
Statut social	.003	.026	.003	.004	.026	.005	.005	.026	.006
C1			.	.116	.041	.105 **	.111	.042	.101 **
C2				.140	.076	.069 †	.144	.078	.071 †
Identification				-.002	.038	-.002	.017	.043	.017
Acceptation				.003	.041	.003	-.004	.048	-.004
Identification*C1							.107	.060	.071 †
Identification*C2							.038	.105	.016
Acceptation*C1							.017	.065	.011
Acceptation*C2							-.032	.120	-.012
<i>F</i>		13.141	***		8.192	***		5.694	***
<i>R</i> <sup>2</sup>		.043			.059			.060	
$\Delta R^2$		.047	***		.020	**		.006	

*Note.* *N* = 802. *b*, bêtas non standardisés; *SE*, erreurs standards; *R*<sup>2</sup>, *R*<sup>2</sup> ajustés;  $\Delta R^2$ , changement de *R*<sup>2</sup>

†  $p \leq .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Genre: fille = -1; garçon = 1; Origines culturelles: France = -1; autre pays = 1; Statut social: défavorisé = -1; favorisé = 1; C1: collège = -0.5, lycée professionnel = -.05, lycée général = +1; C2: collège = -0.5, lycée professionnel = +.05, lycée général = 0.

Tableau A4

*Résultats d'une analyse de régression linéaire hiérarchique des préjugés sur les variables socio-démographiques, le type d'établissement (collège versus lycée général), l'identification à l'établissement et l'acceptation par les pairs.*

Préjugés	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>b</i>	<i>SE</i>	$\beta$
(Constante)	2.773	.043	***	2.788	.045	***	2.787	.045	***
Genre	.070	.034	.090 *	.066	.034	.074 †	.066	.034	.074 †
Origines culturelles	-.269	.043	-.234 ***	-.269	.044	-.235 ***	-.269	.044	-.235 ***
Statut social	-.103	.034	-.116 **	-.103	.034	-.116 **	.104	.034	.117 **
Education				.050	.035	.054	.049	.035	.053
Identification				-.071	.049	-.060	-.067	.052	-.056
Acceptation				.088	.052	.069 †	.082	.055	.065
Identification*educ							.012	.052	.010
Acceptation*educ							-.017	.055	-.013
<i>F</i>		16.465	***		9.165	***		6.867	***
<i>R</i> <sup>2</sup>		.066			.070			.067	
$\Delta R^2$		.070	***		.008			.000	

*Note.* *N* = 655. *b*, bêtas non standardisés; *SE*, erreurs standards; *R*<sup>2</sup>, *R*<sup>2</sup> ajustés;  $\Delta R^2$ , changement de *R*<sup>2</sup>

†  $p \leq .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . Genre: fille = -1; garçon = 1; Origines culturelles: France = -1; autre pays = 1; Statut social: défavorisé = -1; favorisé = 1.

**Annexe A: Classification du Ministère de l'Education nationale**

	Intitulé de la profession	Numéro Insee
Catégorie favorisée A	Professions libérales	31
	Cadres de la fonction publique	33
	Professeurs et assimilés	42, 34
	Professions de l'information, des arts et du spectacle	35
	Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	37
	Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	38
	Instituteurs et assimilés	42
	Chefs d'entreprise de dix salariés ou plus	23
Catégorie favorisée B	Professions intermédiaires de la santé et du travail social	43
	Clergé	44
	Professions intermédiaires administratives de la fonction publique	45
	Professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises	46
	Techniciens	47

Catégorie favorisée B (suite)	Contremaîtres et agents de maîtrise	48
	Retraités cadres et professions intermédiaires	73
Catégorie moyenne	Agriculteurs exploitants	10, 11, 13
	Artisans, commerçants et assimilés	21, 22
	Employés civils et agents de service de la fonction publique	52
	Policiers et Militaires	53
	Employés administratifs d'entreprise	54
	Employés de commerce	55
	Personnels de service direct aux particuliers	56
	Retraités agriculteurs exploitants	71
	Retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise	72
Catégorie défavorisée	Ouvriers qualifiés	61, 62, 63, 65
	Ouvriers non qualifiés	67, 68
	Ouvriers Agricoles	69
	Retraité employés ou ouvriers	76
	Chômeurs n'ayant jamais travaillé	81
	Personnes sans activité professionnelle	82

**Annexe B: Classification des professions de Smeding et al. (2013)**

	Catégorie Insee
Haut statut socio-économique	1. Agriculteurs exploitants
	2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
	3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
	4. Professions intermédiaires
	7. Retraités (de l'une des professions ci-dessus)
Bas statut socio-économique	5. Employés
	6. Ouvriers
	8. Autres personnes sans activité professionnelle
	7. Retraités (de l'une des professions ci-dessus)

Chaque participant se voyait assigner la catégorie du parent ayant le plus haut statut socio-économique.



**Annexe C: Mesure de l'identification à l'établissement**

1. Je suis content(e) de faire partie de l'établissement scolaire dans lequel je suis scolarisé(e).
2. Il est très important pour moi d'être membre de cet établissement.
3. Je sens que je compte pour quelque chose dans cet établissement.
4. Je voudrais changer d'établissement. (à recoder)
5. Je me sens complètement étranger(e) à cet établissement. (à recoder)

**Annexe D: Mesure de l'acceptation par les pairs**

1. Je me sens isolé(e) dans ma classe. (à recoder)
2. J'ai de bonnes relations avec les élèves de ma classe.
3. J'ai beaucoup d'amis dans mon établissement.
4. Je me sens à l'écart au sein de mon établissement. (à recoder)
5. A l'école, je me sens seul(e). (à recoder)
6. A l'école, je me fais facilement des amis.

**Annexe E: Mesure des préjugés à l'encontre des immigrants**

1. Les étrangers qui vivent en France devraient avoir le droit de vote aux élections locales. (à recoder)
2. On ne devrait pas accorder facilement la nationalité française.
3. Les Français devraient être prioritaires en matière d'emploi.
4. Il est normal que les étrangers en situation irrégulière soient renvoyés dans leur pays d'origine.
5. Je considère que la société est injuste à l'égard des immigrés. (à recoder)
6. Les Français devraient être prioritaires en matière de logement.
7. On peut facilement comprendre la colère que ressentent les Maghrébins en France. (à recoder)
8. La diversité qu'apportent les étrangers est un enrichissement pour le pays. (à recoder)

**Annexe F: Mesure d'orientation à la dominance sociale**

1. Il faut améliorer l'égalité sociale. (à recoder)
2. Il y aurait moins de problèmes si l'on traitait les gens de façon plus égalitaire. (à recoder)
3. Il est normal que certains groupes de personnes aient plus de chance dans la vie que d'autres.
4. Parfois, il faut maintenir les autres groupes à leur place.
5. On devrait s'efforcer de faire en sorte que les revenus des gens soient aussi égaux que possible. (à recoder)
6. Il y aurait moins de problèmes si certains groupes acceptaient de rester à leur place.
7. Afin d'obtenir ce que l'on veut, il est parfois nécessaire d'utiliser la force contre d'autres groupes.
8. Aucun groupe ne devrait dominer dans la société. (à recoder)

**Annexe G: Questionnaire complet**



## Questionnaire : l'école de la République

Dans le cadre d'une enquête scientifique du Laboratoire CNRS LAPSCO de l'Université Blaise Pascal, nous sollicitons la collaboration des élèves de différents établissements scolaires (collèges et lycées) de la région de Clermont-Ferrand. L'objectif de ce projet est d'étudier comment vous, collégiens, lycéens ou étudiants concevez la République Française dans toute sa diversité sociale, culturelle et religieuse. Nous vous serions reconnaissants de nous faire part de votre opinion en complétant ce questionnaire anonyme sur des questions d'actualité.

Pour participer à cette enquête, rien de plus facile. Nous allons vous présenter différentes propositions avec lesquelles vous pouvez être en accord ou en désaccord. Pour chacune, votre tâche consiste à entourer un chiffre entre 1 et 5 pour indiquer si vous êtes personnellement d'accord ou non avec la proposition.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre ou indécis	D'accord	Tout à fait d'accord



**PARTIE I**

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions qui vous sont posées ici. Ce qui compte, c'est ce que vous pensez personnellement. Vos réponses resteront totalement anonymes et confidentielles. Pour chacune des propositions suivantes portant sur la vie dans votre établissement scolaire, veuillez entourer le chiffre correspondant le mieux à votre opinion sur l'échelle donnée en référence en première page et rappelée ci-dessous.

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre ou indécis	D'accord	Tout à fait d'accord

- |   |          |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Je suis content(e) de faire partie de l'établissement scolaire dans lequel je suis scolarisé(e). | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 2. Il est très important pour moi d'être membre de cet établissement.                               | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 3. Je sens que je compte pour quelque chose dans cet établissement.                                 | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 4. Je voudrais changer d'établissement.   | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 5. Je me sens complètement étranger(e) à cet établissement.   | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 6. Je trouve le contenu des cours intéressant.  | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 7. J'ai l'impression de bien réussir dans mes études.   | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 8. Je me sens isolé(e) dans ma classe.  | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 9. J'ai de bonnes relations avec les élèves de ma classe.   | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 10. J'ai beaucoup d'amis dans mon établissement.  | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 11. Je me sens à l'écart au sein de mon établissement.  | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 12. A l'école, je me sens seul(e).  | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |
| 13. A l'école, je me fais facilement des amis.  | <u>1</u> | <u>2</u> | <u>3</u> | <u>4</u> | <u>5</u> |

**PARTIE II**

Il existe en France différentes façons de concevoir l'organisation de la société et de la République. Pour chacune des propositions suivantes, veuillez entourer le chiffre correspondant le mieux à votre opinion sur l'échelle donnée en référence en première page et rappelée ci-dessous.

	1	2	3	4	5
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre ou indécis	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La laïcité est un principe qui me tient beaucoup à coeur.	1	2	3	4	5
2. La laïcité est un principe important.	1	2	3	4	5
3. Il serait normal qu'en France, l'Etat finance la construction de mosquées, de synagogues et de temples.	1	2	3	4	5
4. Je suis opposé à ce que le gouvernement finance la construction d'édifices religieux.	1	2	3	4	5
5. Cela ne me dérange pas que sur la photo de la carte d'identité française, les catholiques ou les musulman(e)s conservent un signe marquant leur confession.	1	2	3	4	5
6. Autant que possible, les pratiques religieuses devraient être à caractère privé et non public.	1	2	3	4	5
7. Il me semble tout à fait normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits.	1	2	3	4	5
8. Je suis favorable à la séparation du religieux et de l'Etat en France comme dans les autres pays.	1	2	3	4	5
9. Dans un état démocratique, toutes les religions devraient être considérées comme égales.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre ou indécis	D'accord	Tout à fait d'accord

- |     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 10. | Chaque citoyen doit être libre de pratiquer la religion de son choix.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Je ne veux pas qu'on définisse les gens en France en fonction de leurs origines, de leur religion.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | La société française est composée de citoyens avant toute chose, et non pas de communautés.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Un Français doit être pris en considération en tant que tel et pas en tant que membre d'une communauté particulière (culturelle, religieuse, sexuelle...).      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Pour l'unité du pays, les individus doivent être considérés comme citoyen avant de l'être comme "black, blanc, beur", femme, homme, homosexuel ou hétérosexuel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Etre français(e) est très important pour moi.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Etre européen(ne) est très important pour moi.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Pour la plupart des élèves de ma classe, la laïcité n'est pas considérée comme un principe important.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Dans ma classe, les élèves pensent qu'il est normal que dans les écoles publiques en France les signes religieux visibles soient interdits.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Les élèves de ma classe sont d'accord pour dire qu'en France, la société est composée de citoyens avant toute chose et non pas de communautés.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre ou indécis	D'accord	Tout à fait d'accord

- |     |   |                   |
|-----|---|-------------------|
| 21. | La plupart des élèves de ma classe pensent qu'il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. | 1   2   3   4   5 |
| 22. | Il faut améliorer l'égalité sociale.  | 1   2   3   4   5 |
| 23. | Il y aurait moins de problèmes si l'on traitait les gens de façon plus égalitaire.  | 1   2   3   4   5 |
| 24. | Il est normal que certains groupes de personnes aient plus de chance dans la vie que d'autres.  | 1   2   3   4   5 |
| 25. | Parfois, il faut maintenir les autres groupes à leur place.   | 1   2   3   4   5 |
| 26. | On devrait s'efforcer de faire en sorte que les revenus des gens soient aussi égaux que possible.   | 1   2   3   4   5 |
| 27. | Il y aurait moins de problèmes si certains groupes acceptaient de rester à leur place.  | 1   2   3   4   5 |
| 28. | Afin d'obtenir ce que l'on veut, il est parfois nécessaire d'utiliser la force contre d'autres groupes.   | 1   2   3   4   5 |
| 29. | Aucun groupe ne devrait dominer dans la société.  | 1   2   3   4   5 |
| 30. | Les étrangers qui vivent en France devraient avoir le droit de vote aux élections locales.  | 1   2   3   4   5 |
| 31. | On ne devrait pas accorder facilement la nationalité française.   | 1   2   3   4   5 |
| 32. | Les Français devraient être prioritaires en matière d'emploi.   | 1   2   3   4   5 |
| 33. | Il est normal que les étrangers en situation irrégulière soient renvoyés dans leur pays d'origine.  | 1   2   3   4   5 |



1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre ou indécis	D'accord	Tout à fait d'accord

34. Je considère que la société est injuste à l'égard des immigrés. 1 2 3 4 5
35. Les Français devraient être prioritaire en matière de logement. 1 2 3 4 5
36. On peut facilement comprendre la colère que ressentent les Maghrébins en France. 1 2 3 4 5
37. La diversité qu'apportent les étrangers est un enrichissement pour le pays. 1 2 3 4 5

### PARTIE III : INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES

1. Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin
2. Age: \_\_\_\_\_
3. Quelle est votre matière préférée ? \_\_\_\_\_
4. Quelle matière enseigne votre professeur(e) préféré(e)? \_\_\_\_\_
5. Type d'établissement :  
☐ collège ☐ LEGT ☐ LP
6. Niveau d'études (en quelle classe êtes-vous ?):  
 Au collège : ☐ 6<sup>ème</sup> ☐ 5<sup>ème</sup> ☐ 4<sup>ème</sup> ☐ 3<sup>ème</sup> ☐ 3<sup>ème</sup> Découverte Professionnelle ☐ SEGPA  
 Au lycée : ☐ 1<sup>ère</sup> année de CAP ☐ 2<sup>ème</sup> année de CAP  
☐ 2<sup>nde</sup> ☐ 1<sup>ère</sup> ☐ Terminale ☐ BTS  
☐ Autre, précisez \_\_\_\_\_
7. Si vous êtes au collège :  
 Pensez-vous vous orienter en lycée professionnel plus tard ? Entourez un chiffre sur l'échelle suivante où 1 correspond à « Non, pas du tout » et 5 à « Oui, fortement » :  
 1 2 3 4 5



**8. Si vous êtes au collège :**

Pensez-vous vous orienter en lycée d'enseignement général et technologique plus tard?

Entourez un chiffre sur l'échelle suivante où 1 correspond à « Non, pas du tout » et 5 à « Oui, fortement » :

1   2   3   4   5

**9. Si vous êtes au lycée :**

Pensez-vous poursuivre des études dans l'enseignement supérieur après l'obtention de votre diplôme ? Entourez un chiffre sur l'échelle suivante où 1 correspond à « Non, pas du tout » et 5 à « Oui, fortement » :

1   2   3   4   5

Si oui, parmi les domaines d'études suivants, lequel vous intéresse le plus ? (un seul choix)

☐ Lettres et Sciences Humaines

☐ Droit et Sciences Economiques

☐ Commerce

☐ Sciences (Physique, Biologie, Sciences Appliquées...)

**10. Est-ce que votre mère a un emploi?**

☐ Oui ☐ Non

Si oui lequel ? \_\_\_\_\_

**11. Est-ce que votre père a un emploi?**

☐ Oui ☐ Non

Si oui lequel ? \_\_\_\_\_

**12. Est-ce que votre mère est originaire d'un autre pays que la France?**

☐ Oui ☐ Non

Si oui, de quel pays ? \_\_\_\_\_

**13. Est-ce que votre père est originaire d'un autre pays que la France?**

☐ Oui ☐ Non

Si oui, de quel pays ? \_\_\_\_\_

**14. Code ENT: \_\_\_\_\_**

Ce code va nous permettre d'examiner comment évoluent vos réponses au cours du temps.  
Il ne peut en aucun cas être utilisé pour vous identifier.

**15. Commentaires éventuels:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ENCORE MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION.

**Annexe H: Effets indirects du niveau scolaire dans le cursus général (de la 6<sup>ème</sup> à la Terminale) sur les préjugés via les attitudes envers le modèle républicain d'intégration**

Vingt mille essais ont été programmés. Les variables du modèle expliquaient 36.52% de la variance des préjugés,  $F(4, 676) = 98.79, p < .001$ .

- Effet global du niveau scolaire dans le cursus général sur les préjugés

L'effet total du niveau scolaire dans le cursus général sur les préjugés était cette fois-ci significatif,  $b = .06, t(676) = 2.66, p = .008$ . Plus les élèves étaient avancés dans le cursus scolaire et plus ils manifestaient de préjugés.

- Effet indirect total du niveau scolaire dans le cursus général sur les préjugés via les attitudes envers les principes républicains

L'effet indirect total (qui correspond à la somme des effets indirects spécifiques) du niveau scolaire dans le cursus général sur les préjugés via l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité n'était pas significatif ( $b = -.01, CI\ 95\% = [-.01; .04]$ ). Cependant, comme expliqué plus haut, cela peut traduire la présence d'effets indirects qui, tout en étant significatifs, vont dans des sens opposés. Nous avons donc examiné les effets indirects spécifiques du niveau scolaire dans le cursus général sur les préjugés.

- Effets indirects spécifiques

L'effet indirect du niveau scolaire sur les préjugés via l'adhésion au principe d'égalité républicaine était significatif,  $b = -.02, CI\ 95\% = [-.04; -.004]$ . Plus les élèves étaient avancés dans le cursus scolaire général et plus ils adhéraient au principe d'égalité républicaine,  $b = .04, t(676) = 2.47, p = .013$ , et cette adhésion accrue au principe d'égalité républicaine entraînait ensuite une diminution des préjugés,  $b = -.47, t(676) = -10.75, p < .001$ . L'effet indirect du niveau scolaire sur les préjugés via l'adhésion au principe de nouvelle laïcité était lui aussi significatif,  $b = .04, CI\ 95\% = [.03; .06]$ . Plus les élèves étaient avancés dans le cursus scolaire général et plus ils adhéraient au principe de nouvelle laïcité,  $b = .09, t(676) = 5.16, p < .001$ , et cette adhésion accrue au principe de nouvelle laïcité entraînait ensuite une

hausse des préjugés,  $b = .46$ ,  $t(676) = 12.22$ ,  $p < .001$ . L'effet indirect de l'éducation sur les préjugés via l'attachement à la laïcité était également significatif,  $b = -.01$ , CI 95% =  $[-.02; -.004]$ . Plus les élèves étaient avancés dans le cursus scolaire général et plus ils étaient attachés à la laïcité,  $b = .10$ ,  $t(676) = 4.57$ ,  $p < .001$ , et cet attachement accru à la laïcité entraînait ensuite une diminution des préjugés,  $b = -.10$ ,  $t(676) = -3.21$ ,  $p = .001$ . Ainsi, là encore, deux des effets indirects impliquaient une diminution des préjugés (via l'adhésion au principe d'égalité républicaine et l'attachement à la laïcité), tandis que le troisième impliquait une augmentation des préjugés (via l'adhésion au principe de nouvelle laïcité).

- Effets direct du niveau scolaire dans le cursus général sur les préjugés

Enfin, lorsque l'on contrôlait les effets des attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, on observait un effet direct significatif du niveau scolaire dans le cursus général sur les préjugés,  $b = .04$ ,  $t(676) = 2.48$ ,  $p = .013$ . Ainsi, comme précédemment, la part de l'effet du niveau scolaire dans le cursus général sur les préjugés qui ne s'expliquait pas par les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, mais par d'autres facteurs inexplorés ici, tendait plutôt à augmenter les préjugés qu'à les diminuer.

**Annexe I: Effets indirects du niveau dans le cursus général et universitaire (de la 6<sup>ème</sup> à la L3) sur les préjugés via les attitudes envers le modèle républicain d'intégration**

Vingt mille essais ont été programmés. Les variables du modèle expliquaient 37.27% de la variance des préjugés,  $F(4, 869) = 130.67, p < .001$ .

- Effet global du niveau dans le cursus général et universitaire sur les préjugés

L'effet total du niveau dans le cursus général et universitaire sur les préjugés était significatif,  $b = .04, t(869) = 3.66, p < .001$ . Plus les participants avaient un niveau élevé dans le cursus général et universitaire, plus ils manifestaient de préjugés.

- Effet indirect total du niveau dans le cursus général et universitaire sur les préjugés via les attitudes envers les principes républicains

L'effet indirect total (qui correspond à la somme des effets indirects spécifiques) du niveau dans le cursus général et universitaire sur les préjugés via l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité était positif et significatif, ( $b = .02, CI\ 95\% = [.00; .03]$ ). Ainsi, la part de l'effet du niveau sur les préjugés qui était expliquée par les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration avait ici encore pour effet d'augmenter les préjugés.

- Effets indirects spécifiques

L'effet indirect du niveau dans le cursus général et universitaire sur les préjugés via l'adhésion au principe de nouvelle laïcité était significatif,  $b = .04, CI\ 95\% = [.03; .06]$ . Plus les participants avaient un niveau élevé dans le cursus scolaire et universitaire et plus ils adhéraient au principe de nouvelle laïcité,  $b = .10, t(869) = 9.99, p < .001$ , et cette adhésion accrue au principe de nouvelle laïcité entraînait ensuite une hausse des préjugés,  $b = .46, t(869) = 13.82, p < .001$ . L'effet indirect du niveau dans le cursus général et universitaire sur les préjugés via l'adhésion au principe d'égalité républicaine était lui aussi significatif,  $b = -.02, CI\ 95\% = [-.03; -.01]$ . Plus les participants avaient un niveau élevé dans le cursus scolaire

et universitaire, et plus ils adhéraient au principe d'égalité républicaine,  $b = .03$ ,  $t(869) = 3.97$ ,  $p < .001$ , et cette adhésion accrue au principe d'égalité républicaine entraînait ensuite une diminution des préjugés,  $b = -.50$ ,  $t(869) = -12.78$ ,  $p < .001$ . L'effet indirect du niveau dans le cursus général et universitaire sur les préjugés via l'attachement à la laïcité était également significatif,  $b = -.01$ , CI 95% =  $[-.02; -.00]$ . Plus les participants avaient un niveau élevé dans le cursus scolaire et universitaire et plus ils étaient attachés à la laïcité,  $b = .09$ ,  $t(869) = 7.85$ ,  $p < .001$ , et cet attachement accru à la laïcité entraînait ensuite une diminution des préjugés,  $b = -.11$ ,  $t(869) = -3.94$ ,  $p < .001$ . Comme précédemment, au vu des coefficients de chacun des effets indirects spécifiques, et de l'effet indirect total de l'éducation, il semblerait que l'effet indirect spécifique de l'éducation via l'adhésion à la nouvelle laïcité ait pris le pas sur les deux autres effets indirects (via l'attachement à la nouvelle laïcité, et l'adhésion au principe d'égalité républicaine). Ce processus s'est traduit par une augmentation des préjugés tout au long du cursus scolaire et universitaire de la 6<sup>ème</sup> à la L3.

- Effets direct du niveau dans le cursus général et universitaire sur les préjugés

Enfin, lorsque l'on contrôlait les effets des attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, on observait un effet direct significatif du niveau dans le cursus général et universitaire sur les préjugés,  $b = .03$ ,  $t(869) = 2.55$ ,  $p = .001$ . Ainsi, comme précédemment, la part de l'effet de l'éducation sur les préjugés qui ne s'expliquait pas par les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, mais par d'autres facteurs inexplorés ici, tendait plutôt à augmenter les préjugés qu'à les diminuer.

**Annexe J: Effets indirects du niveau scolaire en lycée professionnel (de la 2<sup>nde</sup> à la terminale) sur les préjugés via les attitudes envers le modèle républicain d'intégration**

Nous avons ensuite conduit une analyse de bootstrap en prenant le niveau scolaire en lycée professionnel (3 modalités: 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup>, terminale) comme variable indépendante. Vingt mille essais ont été programmés. Les variables du modèle expliquaient 51.79% de la variance des préjugés,  $F(4, 127) = 36.18, p < .001$ .

- Effet global du niveau scolaire en lycée professionnel sur les préjugés

L'effet total du niveau scolaire en lycée professionnel sur les préjugés n'était pas significatif,  $b = .23, t(127) = 1.63, p = .104$ , bien que les résultats semblaient indiquer une tendance à l'augmentation des préjugés avec la progression dans le cursus professionnel.

- Effet indirect total du niveau scolaire en lycée professionnel sur les préjugés via les attitudes envers les principes républicains

L'effet indirect total (qui correspond à la somme des effets indirects spécifiques) du niveau scolaire en lycée professionnel sur les préjugés via l'adhésion aux principes républicains et l'attachement à la laïcité était positif et significatif, ( $b = .30, CI\ 95\% = [.07; .55]$ ). Ici, la part de l'effet du niveau scolaire sur les préjugés qui était expliquée par les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration avait encore pour effet d'augmenter les préjugés.

- Effets indirects spécifiques

L'effet indirect du niveau scolaire en lycée professionnel sur les préjugés via l'adhésion à la nouvelle laïcité était significatif,  $b = .22, CI\ 95\% = [.09; .40]$ . La progression dans le cursus scolaire professionnel était reliée à davantage d'adhésion à la nouvelle laïcité,  $b = .38, t(127) = 3.28, p = .001$ , et cette adhésion accrue au principe de nouvelle laïcité se traduisait ensuite en une augmentation des préjugés,  $b = .59, t(127) = 6.94, p < .001$ . L'effet indirect du niveau scolaire en lycée professionnel sur les préjugés via l'adhésion au principe d'égalité républicaine n'était pas significatif,  $b = .02, CI\ 95\% = -.10; .15]$ . En effet, le niveau

scolaire en lycée professionnel n'avait pas d'effet sur l'adhésion au principe d'égalité républicaine,  $b = -.04$ ,  $t(127) = -0.39$ ,  $p = .695$ , l'adhésion au principe d'égalité républicaine étant toujours reliée négativement aux préjugés,  $b = -.59$ ,  $t(127) = -5.60$ ,  $p < .001$ . L'effet indirect du niveau scolaire sur les préjugés via l'attachement à la laïcité était statistiquement significatif,  $b = .05$ , CI 95% = [.00; .15]. L'attachement à la laïcité augmentait au fur et à mesure de la progression dans le cursus scolaire professionnel,  $b = .30$ ,  $t(127) = 2.59$ ,  $p = .011$ , mais, de manière intéressante, l'attachement à la laïcité était ici relié positivement aux préjugés,  $b = .18$ ,  $t(127) = 2.20$ ,  $p = .029$ .

- Effets direct du niveau scolaire en lycée professionnel sur les préjugés

Enfin, lorsque l'on contrôlait les effets des attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration, l'effet direct du niveau scolaire en lycée professionnel sur les préjugés n'était pas significatif,  $b = -.06$ ,  $t(127) = -0.60$ ,  $p = .552$ . Ainsi, lorsque les attitudes envers les principes du modèle républicain d'intégration étaient contrôlées, la progression dans le cursus scolaire professionnel ne semblait pas affecter les préjugés.



**Annexe K: Répartition des participants en fonction de leurs origines culturelles par type d'établissement**

		Origines Culturelles				
Type d'établissement	Nombre d'élèves	France	Maghreb	Autre pays hors Maghreb	Autre pays non précisé	Ne s'est pas exprimé
Collège	556	70.14%	2.34%	14.93%	2.34%	10.25%
LEGT	268	82.09%	4.48%	8.58%	0.75%	4.10%
LP	169	64.50%	3.55%	21.89%	2.96%	7.10%
Université	305	76.72%	1.97%	10.49%	2.30%	8.52%

*Note.* LEGT = lycée d'enseignement général et technologique; LP = lycée professionnel.